

Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020

Amling, Steffen (Ed.); Geimer, Alexander (Ed.); Rundel, Stefan (Ed.);
Thomsen, Sarah (Ed.)

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Amling, S., Geimer, A., Rundel, S., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2020). *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2-3/2020). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70843>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Heft 2 & 3 2020

JDM

Jahrbuch Dokumentarische Methode

Schwerpunkte:

Stellenwert des kommunikativen Wissens in dokumentarischen Analysen

Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien

Typenbildung in der Dokumentarischen Methode

Dokumentarische Analysen zu pädagogischer Professionalisierung und zur Schule

herausgegeben vom ces e.V.

Jahrbuch

Dokumentarische

Methode

Das Jahrbuch Dokumentarische Methode wird vom centrum für qualitative evaluations und sozialforschung (ces e. V.) herausgebracht. Aus dem Vorstand des Vereins konstituiert sich ein wechselnder HerausgeberInnenkreis.

Das Jahrbuch erscheint mindestens ein Mal jährlich im Open Access im Social Science Open Repository (SSOAR).

Weitere Informationen zum Verein: www.ces-forschung.de

Weitere Informationen zum Publikationsort: www.ssoar.de

Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2. Jahrgang, 2020, Band 2 & 3
HerausgeberInnen: Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel und Sarah Thomsen.

Kontakt zur Redaktion: jahrbuch@ces-forschung.de

Inhalt

*Steffen Amling / Alexander Geimer / Stefan Rundel /
Sarah Thomsen*

Editorial: Das Open-Peer-Commentary.
Chancen und Herausforderungen 9

Heft 2

SCHWERPUNKTBEITRÄGE: TYPENBILDUNG

Burkhard Schäffer
Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender
Interpretation 23

Kevin Stützel
Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und
Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung 49

OFFENE BEITRÄGE UND REPLIKEN

Annette Hilscher / Katrin Springsgut / Marah Theuerl
Die Dokumentarische Methode im Rahmen einer intersektionalen
Forschungsperspektive 71

- *Michael Cremers*: Bedarf die Dokumentarische Methode
als Praxeologische Wissenssoziologie einer intersektionalen
Forschungsperspektive und/oder bieten sich wechselseitige
Anschlussmöglichkeiten? Eine Replik zum Beitrag von
Annette Hilscher, Katrin Springsgut und Marah Theuerl 97

Hilke Pallesen / Dominique Matthes

Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews 119

- *Stefan Rundel*: Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung. Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes 143

Julia Sotzek

Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm 153

- *Claudia Streblow*: Emotionen und Praxeologische Wissenssoziologie. Replik zum Beitrag von Julia Sotzek 181

Sarah Thomsen

Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an? 191

- *Nora F. Hoffmann*: Bildung, Lernen und Sozialisation. Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis. Eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen 207

Clemens Wieser / Sabine Klinger

Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode
erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissens-
transformation 215

- *Benjamin Wagener*: Unterrichtsbezogene Professiona-
lisierungsforschung in praxeologischer Perspektive.
Eine Replik zum Beitrag von Clemens Wieser und
Sabine Klinger 239

Heft 3

SCHWERPUNKTBEITRÄGE: ZUM STELLENWERT DES
KOMMUNIKATIVEN WISSENS IN DER DOK. METHODE

Alexander Geimer

Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung –
Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisier-
ter Subjektnormen 255

Anja Mensching

Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung
der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des
Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität
in Organisationen 279

OFFENE BEITRÄGE UND REPLIKEN

Barbara Asbrand / Matthias Martens / Arnd-Michael Nohl
Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen
Interpretation von Videografien 299

- *Tanja Sturm*: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung
notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven
Wissens im Kontext performativer Performanz von Interak-
tionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von
Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl
329

- *Barbara Asbrand / Matthias Martens / Arnd-Michael Nohl*:
Ein Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentari-
schen Methode. Eine Replik auf die Replik von
Tanja Sturm 341

*Tobias Bauer / Georg Geber / Sophie-Cathérine Görtler /
Jan-Hendrik Hinzke / Marlene Kowalski / Dominique
Matthes*
Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schul-
forschung: Methodisch-methodologische Anfragen an For-
schung zum Thema Schulentwicklung 349

- *David Jahr*: Dokumentarische Schulforschung grundlagen-
theoretisch verankern. Eine Replik zum Beitrag von Tobias
Bauer, Georg Geber, Sophie-Cathérine Görtler, Jan-Hendrik
Hinzke, Marlene Kowalski und Dominique Matthes 377

Britta Schmitt-Howe

Dokumentarische Interpretationen von Interviews mit Unternehmensleitung, Betriebsrat und Expert*innen zu Prävention als Element von Organisationskultur 385

- *Kaspar Molzberger*: Rekonstruktive Organisationsforschung zwischen managerialer Reflexion und betrieblicher Alltagspraxis. Eine Replik auf den Beitrag von Britta Schmitt-Howe 413

- *Britta Schmitt-Howe*: Was ist „manageriale Reflexion“ oder wie praxisrelevant sind Diskurse von Fach- und Führungskräften im Kontext von Präventionskultur? Eine Replik auf die Replik von Kaspar Molzberger 423

Bernd Tesch

Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer – Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen 433

- *Anja Hackbarth*: Fremdsprachenunterricht als Fall der dokumentarischen Unterrichtsforschung. Eine Replik zum Beitrag von Bernd Tesch 453

AUTORINNEN UND AUTOREN 459

Editorial: Das Open-Peer-Commentary. Chancen und Herausforderungen

Das *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (JDM) wurde im letzten Jahr erstmals vom Vorstand des centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung (ces e. V.) herausgegeben. Es ist explizit als Ort der Auseinandersetzung um die Differenzierungen und Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode gedacht und gliedert sich in einen ersten Teil mit Schwerpunktbeiträgen und einen zweiten offenen Teil mit Beiträgen und darauf bezogenen Repliken. Die Schwerpunktbeiträge setzen sich mit methodologischen oder grundlagentheoretischen Fragen auseinander, die in dem Sinne als zentral für die Dokumentarische Methode gelten können, dass sie bereits seit Längerem diskutiert werden. Diese Beiträge können zwar wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, müssen dies aber nicht tun. Auch bei den Beiträgen des offenen Teils soll der Fokus auf methodologischen und grundlagentheoretischen Fragen liegen, die sich im Kontext der Dokumentarischen Methode ergeben. Im Gegensatz zu den Schwerpunktbeiträgen wird diesen Beiträgen aber eine öffentliche Kommentierung zuteil, indem auf diese Ausgangsbeiträge hin Repliken verfasst und in demselben Heft des JDM veröffentlicht werden. Diese Repliken können wiederum von den Autor*innen der Ausgangsbeiträge kommentiert werden, dies dann in demselben oder aber auch erst im nächsten Heft. Zudem sind alle interessierten Leser*innen dazu aufgefordert, sich mit eigenen Beiträgen in die Debatte um die in den Beiträgen des offenen Teils (und in den darauf bezogenen Repliken und Re-Repliken) oder auch in den Schwerpunktbeiträgen verhandelten methodologischen, grundlagentheoretischen oder gegenstandsbezogenen Fragen einzubringen: Insofern wird sich im Laufe der nächsten Ausgaben des Jahrbuchs hoffentlich eine dritte Kategorie von Beiträgen etablieren, nämlich Repliken, die bereits laufende Diskussionen aufgreifen

und ergänzen. Mit diesem Konzept verfolgen wir also die Grundidee, den Prozess der Diskussion und Weiterentwicklung von Gedanken und Ansätzen in der Zeitschrift selbst abzubilden. Wir bezeichnen dieses Verfahren in Anlehnung an andere Ansätze und auch an diesbezügliche Diskussionen in neuen Zeitschriftenformaten als *Open-Peer-Commentary*¹. Das *Open* bezieht sich hierbei sowohl auf die Veröffentlichung oder Öffentlichmachung der Kommentierung von eingereichten Beiträgen durch andere Forscher*innen, aber auch auf die Eröffnung der Möglichkeit für alle interessierten Leser*innen, sich an der Diskussion zu beteiligen.²

Die vorliegende, zweite Ausgabe des JDM umfasst nun gleich zwei Hefte, womit wir von dem gerade erst etablierten Format etwas abweichen und zugleich dessen Struktur beibehalten. Mit der Entscheidung für ein Doppelheft tragen wir der regen Vortragstätigkeit der Mitglieder des ces e. V. sowie externer Teilnehmer*innen im Rahmen der letzten, etwas größeren Jahrestagung des Vereins in Berlin Rechnung, die wir in dieser Ausgabe abbilden wollen. Dass es dennoch zwei Hefte (und nicht *ein* umfangreicheres Heft) geworden sind, liegt daran, dass wir, wie eingangs beschrieben, in Schwerpunktbeiträgen aktuelle Debatten darstellen wollen und sich hierfür zwei thematische Foki aufgedrängt haben: Ein Schwerpunkt erweitert die im ersten Heft des JDM bereits begonnene Auseinandersetzung um die dokumentarische Typenbildung. Dieser wird von einem zweiten Schwerpunkt zum Stellenwert des kommunikativen Wissens in der Dokumentarischen Methode flankiert, der auf der letzten Tagung des ces e. V. eine herausgehobene Rolle innehatte. In Kontinuität zur ersten Ausgabe des JDM (wie auch der letzten Tagung) beschäftigen sich die beiden Hefte im offenen Teil (d. h. außerhalb der Schwerpunktbeiträge) mit der Variabilität der Dokumentarischen Methode; also der Flexibilität ihrer Methodologie, der Anschlussfähigkeit ihrer grundlagentheoretischen Begriffe und der entsprechenden methodischen Vielfalt.

In diesem Editorial möchten wir im Anschluss an diese einleitenden Bemerkungen etwas detaillierter auf unsere Erfahrungen mit der Herausgeber-schaft und insbesondere der Qualitätssicherung durch Repliken eingehen. Wir erwähnten bereits, dass das JDM im Kern der Idee folgt, anstatt auf ein klassisches, unveröffentlichtes *double-blind Peer-Review* auf das bislang wenig erprobte Format eines *veröffentlichten Open-Peer-Commentary* zu setzen. Dieses Vorgehen und auch die damit einhergehenden Herausforderungen an die Autor*innen und die Herausgeber*innen gleichermaßen möchten wir nun noch

-
- 1 Für eine ausführliche Schilderung dieses Verfahrens und der dahinterliegenden Überlegungen zum Ansatz der öffentlichen Kommentierung (*Open-Peer-Commentary*) siehe auch das Editorial des ersten Hefts des JDM.
 - 2 Zur Qualitätssicherung durch eine erste Begutachtung der Beiträge, aber auch der Repliken, die dann Eingang in das JDM finden, vonseiten der Herausgeber*innen siehe die folgenden Punkte.

einmal eingehender erläutern und dabei auch unsere Rolle als Herausgeber*innen reflektieren. Dies betrifft vier Punkte, die teils miteinander verknüpft sind: den Unterschied des Open-Peer-Commentary zum Peer-Review (1), die Güte- und Auswahlkriterien für die öffentlich zu kommentierenden Beiträge (2), die Form und Funktion der Repliken und die Frage nach der ‚Community‘ derjenigen, die diese Repliken verfassen, (3) und die Funktion der Herausgeber*innen im Prozess der öffentlichen Kommentierung (4).

1. Zum Unterschied von Open-Peer-Commentary und Peer-Review

Wir alle haben sicherlich positive und negative Erfahrungen mit dem üblichen Verfahren des *double-blind Peer-Reviews* gesammelt; völlig ungeachtet derselben bleibt uns aber bei den meisten Texten, die wir im Zusammenhang mit unserer eigenen Arbeit rezipieren, der wohl spannendste Aspekt des Begutachtungsprozesses weitgehend verborgen: Die konkreten Kritikpunkte, Überarbeitungsauflagen und -vorschläge oder allgemeiner: die Kommentare der Gutachter*innen und dann auch die Reaktionen der Autor*innen auf diese Kommentare durch ihre darauf folgende Arbeit am Text. Eben diesen Aspekt des wissenschaftlichen Kerngeschäfts, der Publikationsarbeit, gewissermaßen ans Licht der Öffentlichkeit zu bringen und den Prozess der Weiterentwicklung eines Gedankens oder eines Ansatzes über die Kritik oder Formulierung von Fragen durch andere Wissenschaftler*innen sichtbar(er) zu machen, ist der zentrale Anspruch des JDM; nicht zuletzt, weil wir davon ausgehen, dass die Diskussion so an Tiefe gewinnen und damit weitergehende Lern- und Bildungseffekte mit sich bringen kann.

Freilich besteht das *double-blind Peer-Review* aus gutem Grund, nämlich einerseits zur Sicherung der Qualität der Beiträge. Andererseits können negative Bescheide berufliche Kontakte wie persönliche Beziehungen stark belasten, positive Bescheide hingegen aufgrund von bestehenden Beziehungen infrage gestellt werden oder durch Sympathien tatsächlich verzerrt sein – aus beiden Gründen bleiben die Gutachter*innen und die Autor*innen im Prozess der Begutachtung in der Regel anonym. Auch wenn wir diese Anonymität nicht gewährleisten, verfolgen wir im Jahrbuch erstens durchaus eine, wenn auch andere Form der Qualitätssicherung, die wir uns insbesondere vom Verfahren eines Open-Peer-Commentary erhoffen. Zweitens geht dieses Verfahren mit einer größeren oder zumindest: anders gelagerten Verantwortung sowohl der Autor*innen und Kommentator*innen für ihre Texte als auch der Herausgeber*innen für die Strukturierung des im Heft öffentlich sichtbaren Diskussionsprozesses einher. Die in diesem Kontext entstehenden Herausforderungen möchten wir vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen und Überlegungen in den nächsten Punkten diskutieren.

2. Zu den Güte- und Auswahlkriterien für öffentlich kommentierte Beiträge

Dass die Community in ihrer Besprechung oder Diskussion von Texten durch Repliken Aufschluss über deren Qualität geben soll, bedeutet zunächst nicht, dass in Bezug auf die Veröffentlichung von Beiträgen im JDM *gar keine* Vorauswahl durch die Herausgeber*innen stattfindet. Diese erfolgt bisher anhand zweier Kriterien, die wir im Editorial des ersten Heftes bereits dargestellt und diskutiert haben: *Erstens* sollte der Fokus des Beitrags (zumindest auch) auf methodologische oder grundagentheoretische und konzeptionelle Fragen der Dokumentarischen Methode oder praxeologischen Wissenssoziologie gerichtet sein. *Zweitens* sollte eine deutliche Entfaltung einer klar nachvollziehbaren Argumentation vorliegen. Zum einen gilt es also, das Jahrbuch auf die Diskussionen um die Dokumentarische Methode, also bspw. die Verbindung ihrer grundagentheoretischen Begriffe mit anderen theoretischen Konzepten, die Anwendung auf neue Gegenstandsbereiche und die dafür nötigen methodologischen Weiterentwicklungen usw., zu fokussieren. Zum anderen gilt es, die Autor*innen auf unfertige, argumentative ‚Schnellschüsse‘ hinzuweisen, um das Jahrbuch als einen Ort *qualitativ hochwertiger* Auseinandersetzungen zu etablieren. Daher behalten wir uns vor, die Autor*innen auf (mit Blick auf die genannten Kriterien) unpassende oder unfertige Aspekte ihrer Texte hinzuweisen und ermöglichen eine Überarbeitung des Textes oder aber verweisen auf die Möglichkeit einer späteren Neueinreichung. Die Begründung muss dann im Einzelfall und anhand einer ausführlichen Kritik des jeweiligen Textes erfolgen und die Zustimmung des gesamten Herausgeber*innen-Kreises finden. Das bedeutet auch, dass die genannten Güte- und Auswahlkriterien sich nicht vorab und für alle Fälle und Zeiten objektiv regeln lassen, sondern erst in Auseinandersetzung mit dem Text zu bestimmen sind.

In ihrem Vorwort zu „Strukturen des Denkens“ schreiben David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr (1980, S. 27)³ – zwar bezogen auf Interpretationen, aber dies lässt sich sicherlich auf den Prozess der ersten Sichtung der Beiträge, bei dem die Herausgeber*innen gewissermaßen als (Erst-)Interpret*innen auftreten, übertragen –: „Ob eine Interpretation Wissen erbringt, hängt von ihrer Fähigkeit ab, diejenigen, die sie verstehen, zu orientieren und sie auf ihre Wirklichkeit angemessen reagieren zu lassen. Und dies kann nur durch eine zukünftige Interpretation erkannt werden, die selbst keinen anderen Arten der Überprüfung unterworfen ist.“ Übertragen auf die erste Sichtung der Beiträge

3 Kettler, D., Meja, V., & Stehr, N. (1980). Karl Mannheims frühe kulturosoziologische Arbeiten. In D. Kettler, V. Meja, & N. Stehr (Hrsg.), Karl Mannheim. Strukturen des Denkens (S. 9-31). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

durch die Herausgeber*innen des JDM bedeutet dies: Die Angemessenheit einer Argumentation lässt sich u. E. erst durch weitere Auseinandersetzungen überprüfen, die wir wiederum durch die Repliken ermöglichen. Daher werden die beiden genannten Kriterien der Begutachtung möglichst schwach ausgelegt. Es lässt sich in diesem Zusammenhang allerdings noch einmal präzisieren, dass eine ‚klare Argumentation‘ insbesondere den Aufbau von Texten und den berühmten ‚roten Faden‘ derselben betrifft. Textabschnitte sollen zudem nicht nur logisch aufeinander aufbauen, sondern es sollen auch keine Forschungsfragen aufgeworfen werden, die im Beitrag nicht hinreichend theoretisch oder empirisch bearbeitet werden (können). Die aus den Analysen gezogenen Schlüsse müssen zudem nachvollziehbar sein; dies auch, ohne dass auf weitere Literatur so verwiesen werden muss, dass der Text ohne diese nicht mehr funktioniert. Es geht uns also darum, eine aufschlussreiche Lese-Erfahrung zu ermöglichen, die begründete Anreize zum Weiterdenken oder Hinterfragen von Positionen liefert. Der Text, dessen Argumentation klar entfaltet ist, soll sich darüber hinaus – und hiermit kommen wir zum anderen, bereits erwähnten Kriterium – auf methodologische oder grundagentheoretische und konzeptionelle Fragen der Dokumentarischen Methode oder praxeologischen Wissenssoziologie beziehen. Die Anschlussfähigkeit an Fragen der Dokumentarischen Methode setzt allerdings auch eine Kenntnis bzw. Berücksichtigung von Positionen und Debatten in derselben voraus, deren Relevanz wir als Herausgeber*innen-Team – mit entsprechender eigener Erfahrung in der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode und als Teil der Community, in der die entsprechenden Debatten geführt werden – setzen. Es wird also nicht nur darauf geachtet, ob Texte überhaupt empirisch oder theoretisch über eine reine Deskription hinausgehen, sondern ob sie zentrale Konzepte und Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode oder praxeologischen Wissenssoziologie aufgreifen und nicht nur *nennen*, um sie dann nicht oder mit anderen Inhalten zu füllen, ohne diese ‚Ersetzung‘ zumindest zu diskutieren.

Tatsächlich gab es bereits erhebliche Diskussionen unter den Herausgeber*innen in Bezug auf mehrere Texte, ob sie diese beiden Voraussetzungen erfüllen. Wenngleich die klare Entfaltung der Argumentation nach einem eindeutigen, formal definierten Kriterium klingt, so sind formale Argumentation und inhaltliche Aussage eines Textes, wie die theoretische Ausrichtung, empirische Deutungen und ihre Reflexionen, oftmals nicht losgelöst voneinander zu beurteilen, sodass sich schon bei diesem formalen Kriterium Schwierigkeiten in der Anwendung und Auslegung unserer eigenen Regeln auftraten. Insbesondere gab es aber Diskussionen darüber, ob die Berücksichtigung von zentralen Positionen und Debatten der Dokumentarischen Methode stets gegeben war – wir haben uns, ausgehend von der Annahme, dass die Qualitätssicherung im Wesentlichen durch die Repliken zu gewährleisten ist, im Zweifelsfall für die Veröffentlichung entschieden. Über die Auslegung unserer Kriterien, so die bisherige Erfahrung im Herausgeber*innen-Team, lässt sich vortrefflich

streiten und die scheinbare Klarheit unserer Kriterien erfährt in der Praxis immer wieder Trübungen.

3. Zur Form und Funktion der Repliken und zur Frage nach der ‚Community‘

Kern der Qualitätssicherung durch ein *Open-Peer-Commentary* anstatt des klassischen *double-blind Peer-Review* ist aber, wie bereits erwähnt, eben nicht in erster Linie die Begutachtung durch die Herausgeber*innen, sondern es sind betontermäßen die Repliken, die diese Qualitätssicherung leisten oder ermöglichen: Es sind also die Repliken und die hinter diesen Repliken stehende Community, die über Wert und Ertrag eines Textes (und dann auch der Repliken selbst) entscheiden soll/en. Der Begriff Replik beinhaltet dabei schon eine gewisse Ambivalenz: Er kann für die Nachbildung eines Gegenstands (oder hier besser: eines Gedankens oder einer Analyse) stehen, aber auch für eine Antwort im Sinne einer (kritischen) Gegenrede zu diesem Gedanken oder zu dieser Analyse. In der Charakterisierung der Grundidee des Jahrbuchs im Editorial des ersten Hefts hatten wir bereits angedeutet, wie wir (als Herausgeber*innen) die Repliken verstehen, oder welche Form diese u. E. annehmen könnten oder sollten: Die Kommentierung der Ausgangsbeiträge sollte „in Form einer kritisch-produktiven Diskussion der darin [also im Ausgangsbeitrag; d. V.] dargestellten Thesen und Vorgehensweisen geschehen oder als stärker assoziativ angelegter Artikel, der Aspekte, der im Originalbeitrag angelegten Diskussionen aufgreift, selbst weiterdenkt, theoretisch, methodologisch etwas anders ordnet usw.“ Die Idee der Repliken ist also nicht nur, möglichst systematisch die Schwachstellen der Ausgangsbeiträge zu suchen und fundamentale Kritik daran zu üben, sondern – in Abwägung eigener Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand, dem jeweiligen Erhebungsinstrument oder den grundlagentheoretischen Erwägungen, die im Ausgangsbeitrag dargestellt werden – zu diskutieren, was für einen Wert oder Ertrag der eingereichte Beitrag hat oder haben könnte und die darin angelegten Punkte aufzugreifen und weiterzudenken. Dass es dabei auch um die Frage geht, ob und inwiefern sinnvoll an die Grundbegriffe oder methodologischen und grundlagentheoretischen Setzungen der Dokumentarischen Methode angeschlossen wird, ist damit durchaus auch gemeint. Allerdings verstehen wir, wie bereits im letzten Editorial geschrieben, die Dokumentarische Methode als ein „Dach mit vielfältigen Pfeilern und Stützen“, wobei der Anspruch des JDM kann u. E. nur sein kann, die sich in den Debatten um methodologische oder grundlagentheoretische Fragen oder die Herausforderungen in der Anwendung der Dokumentarischen Methode auf einen neuen Gegenstandsbereich zeigenden Differenzierungen in möglichst *produktive* und *konstruktive* Wechsel- und Kommunikationsverhältnisse eintreten zu lassen. Dass es im Jahrbuch sowohl im ersten Heft, aber auch

in diesem Doppelheft, durchaus Artikel gibt, die versuchen, Demarkationslinien zu ziehen, ist allerdings unseres Erachtens kein prinzipielles Problem. Denn auch wenn wir die Repliken in erster Linie als Instrument sehen, die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode zu betreiben, besteht ja, wie bereits erwähnt, ein zweiter Anspruch des JDM, der über die Repliken (und ggf. Re-Repliken) realisiert werden soll, darin, die aktuellen Debatten um die Auslegung und Anwendung der Dokumentarischen Methode *abzubilden*: Und gerade die Frage, welche Merkmale für die Dokumentarische Methode charakteristisch sind und welche Herangehensweise sich eben nicht mehr als dokumentarischer Zugang bezeichnen lässt, ist in den letzten Jahren intensiv diskutiert worden (wenn auch zu selten in produktiver Weise). Diesen Diskussionsprozess im JDM sichtbar zu machen und weiterzuführen, verlangt dann allerdings eine größere oder anders gelagerte Verantwortung sowohl der Autor*innen und Kommentator*innen als auch der Herausgeber*innen: Alle Seiten sind also dafür verantwortlich, den Diskussionsprozess konstruktiv, ausgewogen und fair zu gestalten (siehe dazu auch den nächsten Punkt).

Abgesehen von dieser Verantwortung verlangt die Idee des JDM auch ein hohes Maß an aktivem Engagement. Und hier sind wir in der Vorbereitung der ersten drei Hefte auf einige Herausforderungen gestoßen. Geplant waren zu Beginn der Konzeption am JDM zwei Repliken pro Text, tatsächlich aber lässt sich teilweise schon *eine* Replik nur schwer organisieren. Das bedeutet, uns fehlt die Aktivität einer entsprechenden Community von Wissenschaftler*innen, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten und an den methodologischen und grundlagentheoretischen Debatten beteiligt sind. Das Jahrbuch geht aus dem ces e. V. hervor, wird also von einem sich aus Mitgliedern des Vereins zusammensetzenden Team herausgegeben und füllt sich bisher mit Beiträgen von Mitgliedern oder Wissenschaftler*innen, die auf den Jahrestagungen des Vereins Vorträge gehalten haben.⁴ Die Grenzen der Community so eng zu ziehen, hatte zunächst den Vorteil, einen Kreis von Wissenschaftler*innen zu haben, die nicht nur mehr oder weniger lange Erfahrungen in der Anwendung der Dokumentarischen Methode haben, sondern auch schon länger in die Diskussionen um die Dokumentarische Methode verstrickt sind, und sich zum großen Teil sogar persönlich kennen. Allerdings machen schon die genannten Schwierigkeiten in der Einwerbung von Repliken (bei denen wir von Anfang an die engen Grenzen ausgeweitet haben) deutlich, dass es nötig ist, genauer zu reflektieren, wer eigentlich die ‚Community‘ ist, die das JDM adressiert. Einig sind wir uns dahingehend, dass das JDM perspektivisch nicht das Journal eines exklusiven Zirkels oder eine Art ‚Vereinspublikationsorgan‘ darstellen soll. Gerade der Anspruch, als Herausgeber*innen weniger über die Auswahl der Kommentator*innen (oder allgemeiner: über die Beteiligung an

4 Repliken wurden allerdings bereits in Heft 1 auch von Wissenschaftler*innen verfasst, die nicht zu den beiden genannten Gruppen gehörten.

der Diskussion) zu entscheiden und auch interessierte Leser*innen, die mit der Dokumentarischen Methode arbeiten und eigene Erfahrungen und Gedanken in Bezug auf die diskutierten methodologischen, grundlagentheoretischen oder auch gegenstandsbezogenen Überlegungen einbringen, einzubinden, muss in den folgenden Heften allerdings erst noch eingelöst werden.

4. Zur Funktion der Herausgeber*innen im Prozess der öffentlichen Kommentierung

Wie bereits erläutert, sollten die Herausgeber*innen des Jahrbuchs nicht die Funktion der Peer-Reviewer übernehmen (schon aufgrund fehlender Expertise in Detailfragen), sie haben aber durchaus die Funktion des Gate-Keepings für die Beiträge im offenen Teil inne; dies anhand der genannten schwachen Kriterien, die schon deshalb eher wohlwollend ausgelegt werden, da die zentrale Aufgabe des JDM die Etablierung eines möglichst umfassenden Diskussionsraums darstellt. Als Herausgeber*innen sind uns drei Arten von Beiträgen aufgefallen: Erstens Artikel, welche die genannten Kriterien erfüllen und für die Repliken weitergeleitet werden können; zweitens Texte, die eines der Kriterien oder auch beide nicht erfüllen und daher mit der Bitte um Überarbeitung und späterer Neueinreichung an die Autor*innen zurückgeschickt werden; und drittens Beiträge, die die Kriterien erfüllen, deren Autor*innen aber den Wunsch nach inhaltlichem und formalem Feedback äußern. Während es in der Natur der Sache liegt, dass die erste Kategorie von Beiträgen uns als Herausgeber*innen keinen weiteren Aufwand macht, erfordern Texte der zweiten Kategorie, wie bereits erwähnt, eine Auseinandersetzung im gesamten Herausgeber*innenkreis und eine ausführliche Begründung, warum die Texte den Kriterien nicht genügen. Etwas überrascht hat uns die dritte Kategorie von Beiträgen oder die Tatsache, dass trotz der den Autor*innen zugänglichen Beschreibung des durch wenig Vorgaben und Gutachten regulierten Vorgehens im JDM nicht selten ein Feedback vor der Publikation durch die Herausgeber*innen erbeten wurde. Ein solches Feedback können die Herausgeber*innen gemäß dem Selbstverständnis des JDM und ihrer Rolle im Publikationsprozess zwar als ‚*Critical Friend*‘ ohne verbindliche Zusage geben, aber eben *unabhängig von oder jenseits* dieser Rolle als Herausgeber*innen, da diese sich nicht als, in jeder Hinsicht und in Bezug auf jede Forschungsfrage, bessere Expert*innen verstehen können und wollen. Zwar haben wir aufgrund der – durchaus verständlichen – Anfragen von Autor*innen Texte schließlich doch in einzelnen Fällen kommentiert, dann als *Critical Friends*. Aber auch wenn mit dieser Art der Kommentierung den Autor*innen keine Zusage in Bezug auf die Möglichkeit der Veröffentlichung ihres Beitrags gemacht wurde (es erfolgte dann also eine erneute Prüfung des dann überarbeiteten Beitrags anhand unserer Kriterien), brachte diese Doppelrolle (als *Critical Friend* und als Herausgeber*in)

unseres Erachtens mehr Unklarheit als Klarheit in Bezug auf die Anwendung der Verfahrensregeln des JDM mit sich, sodass zu überlegen wäre, ob sich in Zukunft die Herausgeber*innen jeglicher Kommentarbeit enthalten sollten (mit Ausnahme des Falls, dass der Artikel den formulierten Kriterien nicht entspricht und abgelehnt wird). Das erklärt sich vor allem vor dem Hintergrund unserer erklärten Absicht, die Bedeutung der Repliken und der durch diese Repliken angetriebenen *öffentlichen Diskussion* hervorzuheben, die durchaus auch zu einem ‚Schlagabtausch‘ werden kann. Eines kann jedenfalls festgehalten werden: Sich zu enthalten und *keine* Rückmeldung zu geben, gestaltet sich nicht so einfach, wie es scheinen mag. Als aufmerksame*r Lesende (vorab einer Veröffentlichung) fallen einem stets Aspekte ins Auge, die zu verändern lohnenswert erscheinen; diese dann nicht anzumerken, kostet Überwindung, zumal es bei den von uns auch als sinnvoll erachteten schwachen Kriterien immer eine Abwägung darstellt, ob sie als erfüllt zu betrachten sind oder nicht. Die inhaltliche Verantwortung liegt dann mehr in den Händen derjenigen, die eine Replik schreiben, als bei den Herausgeber*innen, wobei letztlich doch die Herausgeber*innen die Gesamtverantwortung für das Heft tragen (was wiederum zu Kommentaren motiviert).

Neben der Auswahl von Texten haben wir als Herausgeber*innen auch die Aufgabe, sowohl die Autor*innen für die *Repliken* auszuwählen als auch diese Repliken wiederum zu begutachten. In Bezug auf den ersten Punkt haben wir uns bemüht, uns weitgehend zurückzunehmen, indem wir es zunächst den Autor*innen überlassen haben, Vorschläge für Repliken zu machen. Dieses Vorgehen könnte insofern hinterfragt werden, als damit die Möglichkeit, ‚kritische‘ Kommentare auf die Ausgangsbeiträge zu bekommen, eher unterlaufen werden könnte. Wie wir aber in Punkt 3 bereits ausgeführt haben, geht es uns mit den Repliken nicht in erster Linie um eine fundamentale Kritik an den Ausgangsbeiträgen, sondern um die Produktion von Anschlussfähigkeit – und unsere Erfahrungen zeigen zudem, dass auch dann, wenn man den Autor*innen der Beiträge die Vorauswahl der Kommentator*innen überlässt, in den Repliken durchaus Kritik formuliert wird. Ein zweiter Punkt betrifft die Begutachtung der Repliken selbst, die zwar durchaus mit Blick auf die bereits genannten Kriterien erfolgt, die wir als Bewertungsmaßstab auch für die Ausgangsbeiträge anlegen: Neben der schlüssigen Argumentation ist also auch hinsichtlich der Repliken die Frage, ob und wie sie – gerade wenn sie sich explizit kritisch mit den Ausgangsbeiträgen auseinandersetzen – auf die grundlagentheoretischen Setzungen und methodologischen Grundbegriffe der Dokumentarischen Methode, aber auch auf die Diskussionen und Erweiterungen Bezug nehmen, die es zu diesen Setzungen und Grundbegriffen bereits gibt. Ein Punkt, der in diesem Zusammenhang allerdings noch mehr Aufmerksamkeit der Herausgeber*innen verdient, ist die Beschäftigung mit unserer Rolle als *Gate Keeper*: Auch wenn wir uns dem Selbstverständnis des JDM gemäß möglichst ‚nur‘ in

der Rolle der Diskurse oder Diskussionen *ermöglichenden* Instanz sehen, haben wir natürlich auch die Funktion der *Strukturierung* dieser Diskurse oder Diskussionen inne, eben über die Auswahl der Autor*innen und auch über die Begutachtung der Beiträge (wenn diese auch anhand relativ weit gefasster Kriterien erfolgt). Diese Rolle gilt es gerade dann noch stärker zu reflektieren, wenn die Repliken fundamentale Kritik an den Ausgangsbeiträgen üben – und hier macht es zudem sicherlich einen Unterschied, ob etablierte Wissenschaftler*innen mit der Frage konfrontiert werden, ob sie noch dokumentarisch arbeiteten, oder ob dieser Vorwurf an Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen gerichtet wird. Allerdings ist diese Unterscheidung, die ja auf die unterschiedlichen Sprecher*innenpositionen im Diskurs hinweist, nicht allein anhand formaler Kriterien (wie Beschäftigungsverhältnis usw.) zu beantworten, und es muss den Editorials der nächsten Hefte vorbehalten bleiben, unsere Erfahrungen mit der Herausgeber*innen-Rolle in dieser Hinsicht weiter zur reflektieren.

Ähnliches gilt für die wiederkehrende Frage danach, ob davon ausgegangen werden kann, dass das *Open-Peer-Commentary* gleichwertig zu einem klassischen (*double-blind*) *Peer-Review* sei: Diese Frage nach der *Güte der Qualitätssicherung* im JDM zu beantworten, hieße u. E., die auch in anderen Kontexten laufenden Diskussionen um die Form und Funktion, aber auch die Vor- und Nachteile des *Peer-Reviews* aufzunehmen – zu denken ist hier insbesondere an die Erfahrungswerte der Herausgeber*innen anderer Formate, die versuchen, neue Ansätze zu erproben, wie etwa die Zeitschriften „datum & diskurs“ oder „Debatte“ (siehe dazu auch das Editorial im ersten Heft). Unsere Erfahrungen in diese Diskussionen einzuordnen und gerade auch im Austausch mit den Herausgeber*innen anderer (etablierter wie neuer Zeitschriftenformate) die eigene Position zu schärfen, bleibt eine weitere Herausforderung, die es in den nächsten Heften zu bewältigen gilt.

Für den Moment freuen wir uns nun erst einmal über die Fertigstellung des vorliegenden Doppelhefts und hoffen, mit diesem der Diskussion um die Differenzierungen und Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode einen gebührenden Raum zu bieten. Bedanken möchten wir uns bei allen Autor*innen dieser beiden Hefte sowie – für die Unterstützung beim Lektorat und dem Satz – bei Klara Bernt und Melanie Maier.

HEFT 2

I

Schwerpunktbeiträge

Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation

Typenbildung ist ein zentraler, wenn nicht der wichtigste „unique selling point“ der Dokumentarischen Methode innerhalb qualitativ-rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung¹. Seit der Arbeit von Ralf Bohnsack (1989) wurde die Rekonstruktion von Typologien in vielerlei Hinsicht methodologisch und grundlagentheoretisch reflektiert² und in immer neuen Arbeiten die Fruchtbarkeit des Ansatzes belegt. Nicht zuletzt habe ich selbst in vier empirischen Projekten Typologien auf unterschiedlichen Dimensionen (mit) erzeugt (Bohnsack et al. 1995; Schäffer 1996, 2003; Dörner und Schäffer 2014; Schäffer et al. 2015). Anlass meines Beitrags ist ein Desiderat, das ich dennoch sehe: Die intersubjektiv überprüf- und vergleichbare methodische Umsetzung des Typenbildungsprozesses.

In dem Beitrag werde ich (1) vor dem Hintergrund eines jüngst erschienenen Konzepts zur „Typenbildenden Interpretation“ (Schäffer 2020) eine Rekonstruktion des Typenbildungsprozesses von drei eigenen Arbeiten vornehmen (2). Hierbei ist es mein Ziel, exemplarisch aufzuzeigen, dass bei der Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode unterschiedliche Komplexitätsgrade zu bewältigen sind. Abschließend werde ich (3) argumentieren, dass Arbeiten mit einer oder zwei Typologien noch einigermaßen bearbeitbar sind, obwohl auch hier bereits Grenzen des Komplexitätsmanagements auftreten,

- 1 Gleichwohl gibt es auch viele (Bachelor- und Master, aber durchaus auch Forschungs-)Arbeiten mit der Dokumentarischen Methode, die nicht das Niveau der Typenbildung erreichen, gleichwohl aber wertvolle Erkenntnisse liefern, etwa in Form von Falldarstellungen oder ersten Ansätzen für eine Typik.
- 2 vgl. Bohnsack 2010, 2013, 2014, 2020; Bohnsack et al. 2018; Nohl 2013a+b; Nentwig-Gesemann 2013; vgl. zur Entwicklung der Dokumentarischen Methode auch Nohl et al. 2013.

bei mehr als zwei Typologien jedoch eine weitergehende methodische Kontrolle von Sample- und Typenbildungsaktivitäten notwendig wird, die m.E. nur mit entsprechenden (Software-) Tools handhabbar ist.

1. Typenbildende Interpretation

Der Terminus *Technicus* „Typenbildende Interpretation“ (vgl. für das Folgende Schäffer 2020, S. 71ff) folgt der Logik der Dokumentarischen Methode und ist der Schritt, der nach bzw. z. T. auch schon während der „Formulieren“ und „Reflektierenden Interpretation“ stattfindet: derjenige der Abstraktion von herausgearbeiteten Orientierungsrahmen bzw. von Handlungsorientierungen (zu dieser Unterscheidung siehe Nohl 2019).

„Unter Typenbildender Interpretation sind demnach alle Forschungshandlungen zu subsumieren, die mit dem abduktiven Prozess der Typenentdeckung, dem deduktiven Prozess der Typenbildung und dem induktiven Prozess der empirischen Absicherung sowie mit der theoretischen Verortung von Typen, Typiken und Typologien zu tun haben.“ (Schäffer 2020, S. 71).

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion eines Peirceschen Abduktionsbegriffs (Peirce 1979; Reichertz 2013) habe ich den Typenbildungsprozess in drei Schritten wie folgt beschrieben (Schäffer 2020, S. 72-74):

- „1. Im Zuge der komparativen Analyse wird aus einem ersten überraschenden und risikoreichen abduktiven Schluss im An-Schluss eine Hypothese über einen ‚Orientierungsrahmen‘ gebildet, also eine in einem Satz formulierte Explikation des Rahmens. Diese empirisch rekonstruierte Hypothese führt die entsprechend interpretierten Textstellen gewissermaßen als Randbedingung mit sich. Mit der Formulierung eines solchen hypothetischen Satzes passiert genau das, was Reichertz als analytischen Schritt nach der Abduktion bezeichnet: ‚Die Hypothese schließt (...) die vorprädikative Abduktion an ein bestimmtes Sprachsystem an, an eine bestimmte Gliederung von Vernünftigkeit und Ordnung, kurz: an die Pragmatik einer Interaktionsgemeinschaft‘ (Reichertz 2013: 128).
2. Die Pragmatik der ‚dokumentarischen Interaktionsgemeinschaft‘ gebietet dann, diese erste abduktiv gebildete, noch relativ unsichere Hypothese durch weitere komparative Schritte innerhalb eines Falles und über den weiteren Vergleich mit anderen Fällen weiter zu abstrahieren (‚Abstraktion des Orientierungsrahmens‘, siehe Bohnsack 2013 und Nohl 2013a). Diesen Vorgang des weiteren Schließens nach der Abduktion möchte ich als ‚Als-ob-Deduktion‘ bezeichnen, da hier ja nicht, wie bei einer klassischen Deduktion, von einer allgemeinen

Theorie ausgegangen wird, von der aus dann auf den Einzelfall geschlossen wird, sondern ‚nur‘ von einer aus der Auseinandersetzung mit dem Material und unter Einbezug neu orchestrierter, vorgängiger Theoriefragmente erzeugten Aussage. Allerdings wird im Typenbildungsprozess dieser Abstraktion vom typenbildenden Akteur tentativ eine höhere Geltung zugesprochen als einer Aussage, die sich nur auf den einen konkreten Fall bezieht. Eine Als-ob-Deduktion auf einen Typ, eine Typik oder eine Typologie ist also das Treffen einer in der komparativen empirischen Analyse fundierten Aussage über eine rekonstruierte Regelmäßigkeit, die als Randbedingung die interpretierten empirischen Objektivationen mit sich führt. Ein Als-Ob (und auch eine Als-Ob-Deduktion) ist mit Günther Ortman gesprochen ein ‚Vorgriff, der von seiner nachträglichen Einlösung zehrt, die er selbst bewirkt (...)‘ (Ortman 2004: 12). Sie ist weit davon entfernt, nur das „Gegenteil von Echtheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit“ (a. a. O.: 11) zu sein, sondern konstitutiv für den Forschungsprozess rekonstruktiver Sozialforschung. Sie kann als der Kern einer ‚normischen Generalisierung‘ (Schurz 2006: 90) verstanden werden: ‚Normische Generalisierungen‘ unterscheiden sich nach Schurz (ebd.) sowohl von ‚strikten Generalisierungen‘, wie sie bei All-Sätzen vorliegen als auch von ‚statistischen Generalisierungen‘, wie sie in der Statistik mit bedingten Wahrscheinlichkeiten gefasst werden. Die normische Form der Generalisierung fußt auf einem nichtstatistischen Wahrscheinlichkeitsbegriff: Normisch, also normalerweise wird sich jemand oder Angehörige einer Gruppe, eines Milieus oder einer Generation mit diesem Orientierungsrahmen so und so verhalten.

3. Die Als-ob-Deduktion wird dann durch weitere Vergleichshorizontbildung im Rahmen der ‚Spezifizierung‘ (Bohnsack) des Orientierungsrahmens weiter überprüft. Hierbei wird, und das ist der dritte Schritt, induktiv vorgegangen im Sinne eine ‚pragmatischen Induktion‘ (Schurz 2002: 133): Man rekonstruiert an anderen Fällen, ob und wie hier eine ähnliche Form des Umgangs mit dem abstrahierten Orientierungsrahmen vorliegt (minimale Spezifizierung), ob sich also die als-ob-deduktive Hypothese bewährt. Ist dies nicht der Fall und etwas Neues, Unerklärliches tritt einem entgegen (maximale Spezifizierung), kommt eine neue Abduktion ins Spiel, die dann wiederum als Hypothese in Form einer ‚Als-ob-Deduktion‘ formuliert und rekonstruiert bzw. induktiv überprüft wird. Die/der Forschende schreitet also von der Abduktion, also einem bei der komparativen Analyse im Rahmen einer Reflektierenden Interpretation aufscheinenden ‚abduktiven Blitz‘ (Reichert 1993: 273ff.), in dessen Folge eine Abstraktion eines Orientierungsrahmens ermöglicht wird, hin zur ‚Als-ob-Deduktion‘, die es fallintern und extern zu überprüfen gilt. Das Motto in der als-ob-deduktiven Phase lautet: ‚Gehen wir mal davon aus, dass es sich bei dieser, in ersten Fallvergleichen herausgearbeiteten fallübergreifenden Regelmäßigkeit um einen kollektiven Orientierungsrahmen oder eine Handlungsorientierung

handelt, die wir hypothetisch als >typisch< deklarieren⁴. Von dort aus wird induktiv weitergegangen und gefragt: ‚Schauen wir mal, ob sich ähnliche oder abweichende Regelmäßigkeiten in anderen Fällen rekonstruieren lassen⁵. Wird die Abstraktion eines Orientierungsrahmens, die aus der abduktiv erzeugten Hypothese zusammen mit den Randbedingungen deduziert wurde, auf diese Weise auch im mehrdimensionalen Vergleich (Bohnsack 2020) induktiv bestätigt, ‚bewährt⁶ sie sich also, hat man Sicherheit gewonnen, dass es sich um eine angemessenere Umschreibung eines >typischen< empirischen Phänomens handelt; wird die aus der Als-ob-Deduktion abgeleitete Hypothese dagegen nicht bestätigt, beginnt das Spiel mit der Abduktion von Neuem (Reichertz 2013: 131).“

Typenbildende Interpretation lässt sich also als Zusammenspiel von „abduktiven Blitzen“ (Reichertz 1993, S. 273ff.), Als-ob-Deduktion und pragmatischer Induktion beschreiben, wie im Schaubild schematisch dargestellt (vgl. Abb. 1).

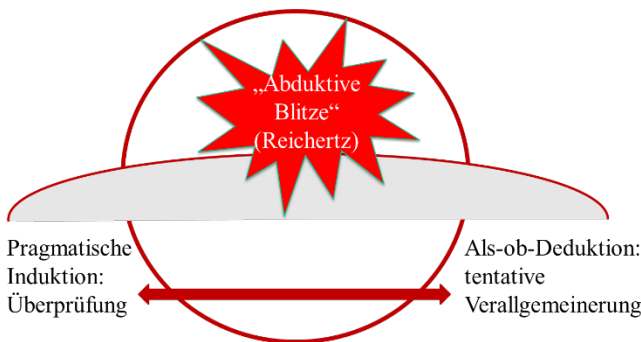


Abbildung 1: Typenbildende Interpretation (eigene Darstellung)

Obwohl der Abduktion als Legitimationsfolie qualitativer Forschung viel Aufmerksamkeit zuteilwird und sie für die Initialzündung des Typenbildungsprozesses m.E. auch relevant ist, verläuft nach meiner Erfahrung in einem Forschungsprojekt der größere Teil der Arbeit im unteren Bereich, dem der Anreicherung und Absicherung der in der Abduktion erzeugten Hypothesen über typenhafte Zusammenhänge im Material. Ob der Gesamtprozess sich als hermeneutischer Zirkel beschreiben lässt, bin ich mir nicht sicher. Den „abduktiven Blitzen“ (ebd.) wohnt m.E. eine Eigenschaft inne, die man nicht mit der Metapher des Zirkels oder der Spirale beschreiben kann. Zirkel und Spirale verweisen auf einen eher kontinuierlichen Prozess der Erkenntniserweiterung, der allenfalls im unteren Bereich der Abbildung 1 seinen Platz hat. Die Vorstellung des hermeneutischen Zirkels verträgt sich m.E. nicht mit der plötzli-

chen Qualität abduktiver Einsichten. Dies trifft auch und gerade beim Erkennen dokumentarischer Sinnschichten zu, die in manchen Fällen an einem kleinen Detail die gesamte ‚Lesart‘ eines Falles verändern können, eben ohne eine langsam-kontinuierliche, zirkelhafte, Erarbeitung, sondern plötzlich, disruptiv. Mannheim (1964, S. 105ff.) bringt das in seinem „Bettlerbeispiel“ zur Unterscheidung von Dokumentsinn, objektivem Sinn und Ausdruckssinn sehr gut auf den Punkt: Nach der *plötzlichen* Einsicht, dass sich in der Handlung, einem Bettler ein Geldstück zuzuwerfen nicht nur der objektive Sinn „Hilfe“ und vielleicht der Ausdruckssinn „Barmherzigkeit, Güte oder Mitleid“ zeigt, sondern auch der Dokumentsinn „Heuchelei“, „bekommt *jede* seiner Regungen eine neue >Deutung<“ (a. a. O., S. 108, Hervorhebung B. S.), werden auch alle anderen Handlungen und Äußerungen dieses Mannes fortan unter diesem neuen Aspekt gesehen und das Bild des Mannes wandelt sich für seine Mitmenschen schlagartig. Abduktionen führen also offensichtlich zu einem Umschlagen der Wahrnehmung, ähnlich wie bei den berühmten Kippbildern, die zu einer plötzlichen Einsicht mit einer z. T. völlig konträren Beurteilung bzw. Sichtweise führen (vgl. Abb. 2³).



Abbildung 2: „My wife and my mother in law“, W. E. Hill (1915)

Als methodische Konsequenz habe ich eine verstärkte Explikation der abduktiven Phase der Typenentdeckung bei der Reflektierenden Interpretation vorgeschlagen (Schäffer 2020, S. 76ff.). Die forschungspraktische Erfahrung zeigt nämlich,

3 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4b/My_Wife_and_My_Mother-in-Law.jpg.

„dass in der sequenziellen Abarbeitung im Rahmen der Reflektierenden Interpretation an empirischem Material die Perspektive auf abduktive Typenentdeckung im Zuge eines permanenten Vergleichs mit anderen Fällen, oft zugunsten einer ‚kleinteiligen‘ Perspektive auf fallrekonstruktive Aspekte des einen Falls aus dem Blick gerät. Um hier nicht im Material zu ‚versinken‘ und vor allen Dingen keinen der ‚abduktiven Blitze‘ zu vergessen, sollte schon während der Reflektierenden Interpretation das Augenmerk auf der Rekonstruktion von sinn- und soziogenetischen Aspekten (,SiAs‘ und ,SoAs‘) gelegt werden“ (Schäffer 2020, S. 76).

Hierunter sind erste kleinere, als-ob-deduktive Verdichtungen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material zu verstehen, von denen der/die Interpretierende annimmt, dass in ihnen sinn- bzw. soziogenetisch Typisches zum Ausdruck kommt. Es handelt sich um Hypothesen über sinngenetische Einzeltypen bzw. um die Rekonstruktion soziogenetischer Hypothesen über kollektive Zugehörigkeiten (vgl. Abb. 3).

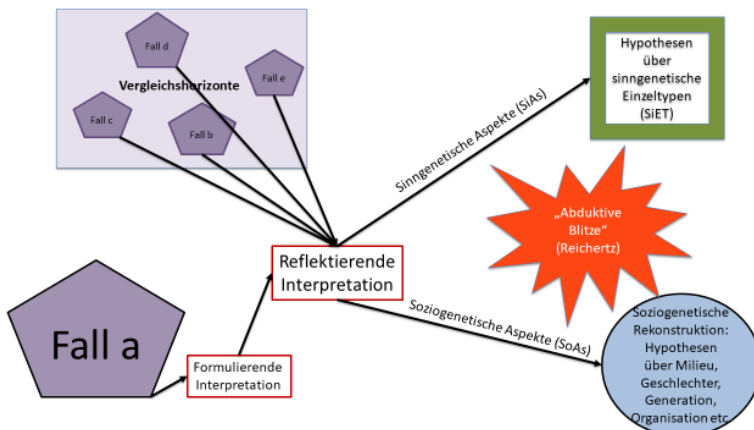


Abbildung 3: Vergabe sinn- und soziogenetischer Aspekte

Die vergebenen als-ob-deduktiven sinn- und soziogenetischen Aspekte bilden dann die Basis für einen intersubjektiv besser überprüfbaren Modus der Typenbildung. Verschiedene Verdichtungen auf der sinngenetischen Ebene, in die komparative Aspekte über die empirischen Vergleichshorizonte eingeflossen sind, führen zu einem Tableau von *ähnlichen* sinngenetischen Typenhypothesen, die zu einer *sinngenetischen Typik* verdichtet werden können (vgl. Abb. 4).

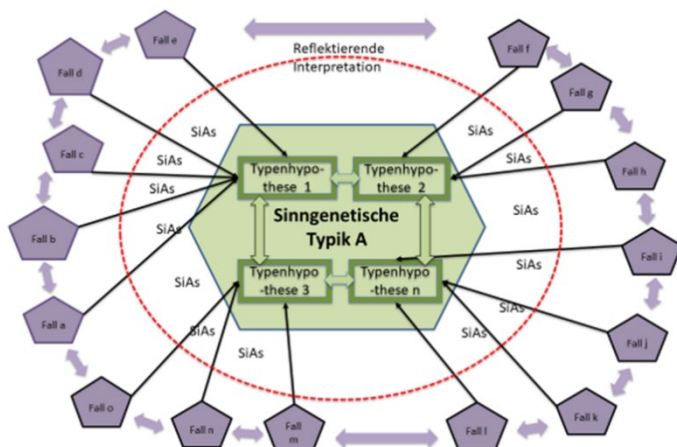


Abbildung 4: Verdichtung ähnlicher sinngenetischer Typenhypothesen zu einer Typik

Eine *Typik* vereint in sich also ähnlich *Typisches* im Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt, sei es ein Orientierungsrahmen, eine Handlungsorientierung oder eine typische Dimension innerhalb eines interessierenden Gegenstandes. *Verschiedene Typiken bilden im Verhältnis zueinander eine Typologie*; in der Abb. 5 ist exemplarisch eine Altersbildtypologie abgebildet. Wenn in einem Projekt verschiedene gegenstandstheoretische Fragestellungen kombiniert werden, können mehrere sinngenetische Typologien erzeugt werden, die ggf. miteinander relationiert werden (Abb. 6).

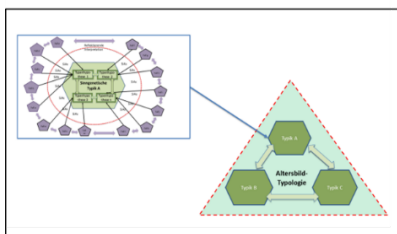


Abbildung 5: Typiken als Basis für eine Typologie



Abbildung 6: mehrere Typologien in einem Projekt

Parallel zur Arbeit an sinngenetischen Typologien werden im Rahmen der Reflektierenden Interpretation soziogenetischer Aspekte (SoAs) vergeben (Abb. 7). Diese werden dann zur *soziogenetischen Rekonstruktion* der erstellten sinngenetischen Typologien verwendet (Abb. 8).

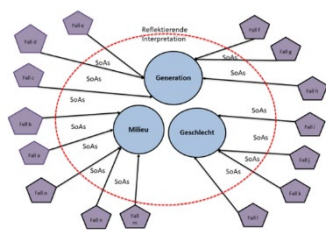


Abbildung 7: Vergabe soziogenetischer Aspekte (SoAs)

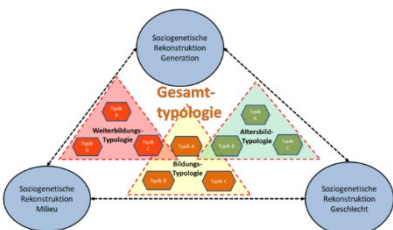


Abbildung 8: Soziogenetische Rekonstruktion sinngenetischer Typologien

In den meisten Fällen werden nicht alle soziogenetischen Dimensionen herausgearbeitet werden können, so dass es zu Schwerpunktsetzungen in einzelnen Dimensionen kommt (z. B. generationale Dimensionen beim w.u. dargestellten WAB-Projekt, vgl. unten, Kap 2.3).

Eine weitere Möglichkeit der Typenbildung ist die von Nohl (2013b) eingeführte relationale Typenbildung, die immer dann zum Einsatz kommt, wenn herkömmliche Modi soziogenetischer Rekonstruktion (Generation, Milieu, Geschlecht etc.) nicht möglich sind. Im hier vorgestellten Modell bedeutet das, einzelne Typiken aus Typologien miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Abb. 9):

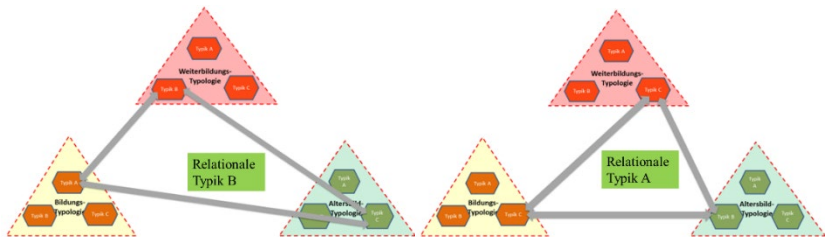


Abbildung 9: verschiedene relationale Typiken

Es kommt dann zu typischen Zusammenhängen in dem Sinne, dass bestimmte Typiken aus einer Typologie zusammen mit bestimmten Typiken aus einer an-

deren Typologie auftreten. Im Zusammenspiel stellen sie dann *relationale Typiken* dar, die in Bezug aufeinander eine relationale Typologie ausbilden können.

2. Exemplarische Rekonstruktion von Typenbildungsprozessen anhand von Arbeiten mit einer, zwei und mehr Typologien (singuläre, dichotome und polytome Typologien)

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten Konzeption der Typenbildenden Interpretation geht es in diesem Kapitel darum, exemplarisch anhand von drei Studien Prozesse der Typenbildenden Interpretation zu rekonstruieren und vor allem drei verschiedene Komplexitätsmodi bei der Erstellung von Typologien zu unterscheiden: Arbeiten mit einer, zwei und mit mehreren Typologien.

2.1 Eine Arbeit mit einer Typologie: stilistische Einfindungsprozesse

Die erste Arbeit entstand im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts (Bohnsack et al. 1995) und behandelte „Stilfindungsprozesse in jugendlichen Musikgruppen“ (Schäffer 1996), also die Frage, wie und ob Jugendliche dazu kommen, einen ‚eigenen‘ Stil zu finden und was diese Stilfindungsprozesse mit ihrer Adoleszenzentwicklung zu tun haben. In der Arbeit entwickelte ich ein Ablaufschema für die Beschreibung des Prozesses der „stilistischen Einfindung“ und unterschied die Schritte der „Affizierung, Validierung und Affirmation“ („AVA-Prozess“):

- *Affizierung*: sich dem Fluss des eigenen (vor)musikalischen Tuns hingeben, völlig im Vorreflexiven verbleibend (z. B. stundenlange Sound- und Geräuschorgien im Übungsraum veranstalten).
- *Validierung*: die kommunikative Versicherung über das, was man da gemacht hat, und die mehr oder weniger selbstreflexive Beurteilung, ob man das ‚gut findet‘, ob es also zu der je eigenen Konstellation konjunktiver Erfahrungen passt.
- *Affirmation*: die Anerkennung des Gemachten als ‚eigenes‘ Stilelement. Dies geht mit einer „habituellen Konsolidierung“ des Stils einher, eine „Einfindung“ in einen Stil, von dem die Jugendlichen nicht wussten, dass sie auf der Suche nach ihm waren (Schäffer 1999, S. 299; Schäffer 1996, S. 231f.)

Die Idee zu diesem Ablaufschema entstand im Rahmen einer Diskussion mit einem Kollegen. Ich war zu dem Zeitpunkt auf der Suche nach verallgemeinerbaren ‚typischen‘ Dimensionen, in denen sich das Musikmachen der Jugendlichen beschreiben ließ. Mir fehlte ein *Tertium Comparationis*, eine Dimension, in der alle Gruppen miteinander verglichen werden konnten, ohne dass auf der Basis *einer* Gruppe *alle* anderen Gruppen subsumiert oder auf der Basis meiner eigenen Erfahrungen als aktiver Musiker mit einer professionellen Schlagzeugausbildung in den USA „nostrifiziert“ (Matthes 1992) werden. Wie sollte ich also Punk mit Heavy Metal oder HipHop Gruppen bloß vergleichen? In meiner Erinnerung entstand dieses Tertium Comparationis des AVA-Prozesses in dem Gespräch mit besagtem Kollegen. Vor meinem geistigen Auge begann sich eine Prozesstypenhypothese herauszuschälen, mit der die für mich lange Zeit unerklärliche Weigerung vieler Gruppen, sich in einem gängigen Stil zu verorten, plötzlich nachvollziehbar wurde: Der Sinn ihres *Musikmachens* lag im *Machen* selbst, in der gemeinsamen Aktivität, gewissermaßen in der ‚Bruthöhle‘ des Übungsraums und gerade zu Beginn ihrer Praxis eben nicht darin, sich öffentlich stilistisch zu verorten.

Was im Nachhinein logisch klingt, war zu diesem Zeitpunkt ein plötzliches Umschlagen der Perspektive im Sinne eines „abduktiven Blitzes“ (Reichertz 1993), ähnlich zu der, die Mannheim (1964a, S. 103 ff) in seiner Unterscheidung der „drei Arten des Sinnes“ („objektiver Sinn, intendierter Ausdruckssinn, Dokumentsinn“, am Bettlerbeispiel (s.o.) herausarbeitet. Als entscheidend bei der Interpretation des *Dokumentsinns* stellt er heraus, dass „nichts (...) im eigentlich vermeinten Sinn (...) oder in seinem objektiven Leistungscharakter belassen (wird), sondern (...) als Beleg für eine von mir vorgenommene Synopsis (dient)“ (a. a. O., S. 108). Und dies war jetzt beim erneuten Blick auf mein Material der Fall: Alles Sprechen der Jugendlichen über ihre Erfahrungen beim Musikmachen machte vor dem Hintergrund der ‚AVA Synopsis‘ plötzlich Sinn und änderte meine Sichtweise auf musikalische Praxis im Jugendalter radikal. Jugendkulturelle Stile sind demnach nur als ‚Beifang‘ dieser vorgängigen Praxen anzusehen und sollten nicht mit der medialen (Selbst)darstellung musikalischer Praxen im Jugendalter verwechselt werden.

Entlang der AVA-Matrix (Affizierung/Validierung/Affirmation) als Tertium Comparationis wurde es möglich, von den Fällen zu abstrahieren und zwei *Typiken* zu rekonstruieren, in denen Unterschiede im Gemeinsamen herausgearbeitet werden konnten. So führte bei der Typik *stilistische Integration* der AVA-Prozess zu einer Integration unter einen Stilbegriff (Schäffer 1996, S. 236) und bei der Typik *stilistische Desintegration* verblieben die Jugendlichen im Ungefähren bzw. beim bloßen ‚Rumdaddeln‘ im Übungsraum. Im Gegensatz zur stilistischen Integration ließ sich hier kein Gestaltungswille bzw. -vermögen erkennen, der oder das für eine erfolgreiche Stilfindung ab einem bestimmten Punkt unerlässlich ist. Aufbauend auf dieser grundlegenden Unterscheidung ließen sich andere Faktoren herausarbeiten, die auf den AVA-

Prozess Einfluss nahmen, z. B. die Frage, ob die Gruppe zu einer zweckrationalen *Organisation* zum Zwecke des Musikmachens mutierte (zumeist Gruppen des Typus stilistische Integration) oder, ob sie von den Bandmitgliedern in ihrer ursprünglichen Funktion als *Peergroup* genutzt wurde, nämlich der Bearbeitung adoleszenzspezifischer Krisen (zumeist bei Gruppen des Typus stilistische Desintegration; vgl. Schäffer 1999b).

Neben dieser sinngenetischen *Typologie* mit ihrer Hauptunterscheidung in die zwei *Typiken* stilistische Integration und Desintegration konnte ich schließlich auch *soziogenetische Hintergründe* dieser Prozesse herausarbeiten. So spielten damals noch die Erfahrung, in Ost- oder in Westberlin aufgewachsen zu sein, eine Rolle. Vor allem aber konstituierte sich der AVA-Prozess in Abhängigkeit von bildungsmilieuspezifischen Voraussetzungen: Zur Typik stilistische Desintegration gehörten eher bildungsfernere Gruppen. Sie kamen oft über die erste Affizierungsphase, also der Suche nach immer neuen Erfahrungen der „Effervescenz“ (Durkheim 1984. S. 285ff.), nach Erlebnissen des Aufgehens in einem wabernden Klang- und Soundgewitter nicht hinaus und trennten sich recht häufig. Beim Typus stilistische Integration dagegen versammelten sich eher bildungsnähere Gruppen. Sie begannen ebenfalls mit Phasen der Affizierung, stiegen aber ab einem bestimmten Punkt ihrer Entwicklung stärker in Validierungs- und Affirmationsprozesse ein, blieben (deshalb) auch zusammen und begannen aufzutreten. Durch den Zwang, sich in der Öffentlichkeit als einem Stil zugehörig zu präsentieren sowie durch die Rückmeldungen des Publikums wurden sie in ihrem Stil bestärkt, was zu einem positiven zirkulären Aufschaukelungsprozess führte.

In folgender Darstellung ist der Typenbildungsprozess nochmals schematisch dargestellt (Tab. 1).

Tabelle 1: *Typologie stilistischer Einfindungsprozesse*

Tertium comparationis	Typologie stilistischer Einfindungsprozesse	
AVA-Prozess: Affizierung Validierung Affirmation	<p>Typik Stilistische Integration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vollständiger AVA-Prozess • Rückkoppelung über Stil mit Publikum bei Auftritten • Die Band als Organisation 	<p>Typik stilistische Desintegration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unvollständiger AVA-Prozess • Keine Rückkoppelung über Stil, da keine Auftritte vor Publikum • Die Band als Peer-group

	Soziogenetische Rekonstruktion: <ul style="list-style-type: none"> • Eher bildungsnah. • Sicherheit und Stabilität des Bandkonstrukts (homolog zu Erfahrungen in Familie und Schule) 	Soziogenetische Rekonstruktion: <ul style="list-style-type: none"> • Eher bildungsfern. • Unsicherheit und Labilität des Bandkonstrukts (homolog zu Erfahrungen in Familie und Schule)
--	---	---

2.2 *Eine Arbeit mit zwei Typologien: generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse*

Als Beispiel für eine Arbeit mit zwei aufeinander bezogenen Typologien möchte ich meine Habilitationsschrift zum Zusammenhang von generationsspezifischen Medienpraxiskulturen und intergenerationellen Bildungsprozessen vorstellen. Das Sample der Arbeit wurde um die Jahrtausendwende erhoben und setzte sich zusammen aus Jugendlichen, Erwachsenen in der mittleren Lebensphase (um die 50 Jahre) und „Senioren“, d.h. Erwachsenen im Alter von 65 aufwärts. Die „Basistypik“ (Bohnsack 2013, S. 253f.) war zunächst also klar altersgruppenspezifisch ausgelegt und mit der Hoffnung verbunden, auf diesem Wege an generationsspezifische Dimensionen heranzukommen: Ließen sich, so lautete meine, von damals gängiger Umfrageforschung inspirierte Ausgangsheuristik, generationsspezifische Formen der ‚Computernutzung‘ in unterschiedlichen Altersgruppen herausarbeiten und wie sahen diese aus? Dementsprechend führte ich Gruppendiskussionen und biografische Interviews rund um das Thema ‚Computernutzung‘ durch. Aber was genau (außer dem Alter) das Tertium Comparationis werden sollte, das die drei Altersgruppen miteinander vergleichbar machen sollte, war mir lange unklar.

2.2.1 *Zur Typologie generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*

Hier war als ausschlaggebender Punkt nicht das Gespräch mit einem Kollegen (wie bei meiner Dissertation, s. o.), sondern die ‚Entdeckung‘ einer anregenden theoretischen Perspektive, hier der von Bruno Latours Technikphilosophie (Latour 1998), die mich dazu brachte, mein Augenmerk weg von der ‚Computernutzung‘ hin auf das ‚gemeinsame Handeln‘ von Menschen und Computern zu richten. Besonders interessierten mich habituelle Aspekte dieses „gemeinsamen“ Handelns, die ich dann als „Kontagion mit dem Technischen“ (Schäffer 2013) fasste und hierfür den Begriff der „Medienpraxiskultur/en“ (Schäffer 2003) prägte. In einer „Medienpraxiskultur“ sind habituelle Weisen des Handelns mit Medien gewissermaßen eingeschrieben.

Rückblickend entscheidend für die Typenbildung war m.E. der für mich abduktive Shift weg von der anthropomorphen Idee, dass Menschen Technik beliebig ‚nutzen‘ können, hin zur Idee, dass Techniken zumindest in Teilen auch eine Akteursfunktion einnehmen können, sie also auch zu ‚handeln‘ vermögen und man deshalb von einem ‚gemeinsamen Handeln‘ von „Hybridakteuren“ (Latour 1998) mit dem Computer auszugehen und eben nicht die naive Nutzungsperspektive zu replizieren hat. Fortan ließen sich die herausgearbeiteten Orientierungen in den Gruppendiskussionen und Interviews anhand dieser vorgenommenen Synopsis im Mannheimschen Sinne (s. o.) ordnen und daran anschließend eine Typenbildung vor dem Hintergrund der Perspektive auf ‚habituelles Handeln zusammen mit dem Computer‘ als Tertium Comparationis vornehmen: Je nach Kontext (Schule, Familie, Peergroup) ließen sich zunächst bei den Jugendlichen des Samples spezifische sinngenetische *Typiken* herausarbeiten, also unterschiedliche Dimensionen ihres *‚habituellen Handelns zusammen mit dem Computer‘*. Die Typiken konnten anhand von drei dichotom organisierten Gegensatzpaaren unterschieden werden, anhand derer sich Prozesse der Kontagion dokumentierten:

- *Fremdheit versus Vertrautheit* mit dem Computer. Unterschiedliche Grade der Eingebundenheit in die medientechnische „Zeugumwelt“ (Gurwitsch). Beinahe intim zu nennende, Ichgrenzen verschmelzende Beziehung zur Technik (Duzen des Prozessors etc.) versus einer reservierten Haltung der Technik gegenüber, die den Computer als etwas Fremdes, der eigenen Lebenswelt maximal Gegenüberstehendes, rahmt.
- *Nähe versus Distanz*. Der Computer wird als Medium der Relationierung von Nähe und Distanz genutzt: Mit Chatprogrammen können heterosexuelle Beziehungen aus einer sicheren Distanz erprobt werden; über die Praxis mit dem Computer können andere Anforderungen aus Schule, Familie, Beruf abgeschirmt werden; mit Computerkommunikation kann aber auch zu viel Distanz zulasten von Face-to-face-Kommunikation hergestellt werden
- *Spiel versus Arbeit*. Das Spielen von Computerspielen ist ein mögliches Initium in das habituelle Handeln mit der Technologie, das in „Basteln“ übergehen kann, wodurch handlungspraktisches habituelles Computerwissen erzeugt und in semiprofessionelle Kontexte transferiert werden kann. Dagegen ist die Arbeitsdimension von zweckrationalen Erwägungen geprägt und es kommt bei einer nicht spiegeleiteten Initiation in den Computer nicht zu solch tiefgreifenden Habitualisierungen des Handelns mit der Technologie.

Bei der soziogenetischen Rekonstruktion der drei Typiken konnten bei den Jugendlichen klare geschlechter- und bildungsmilieuspezifische Differenzierungen herausgearbeitet werden: Das Spielen mit dem Computer wurde von den

bildungsnäheren Gruppen der Jugendlichen für Transferprozesse in erste arbeitsbezogene Kontexte genutzt (Ferienjob als Webadministrator o.ä.), während die bildungsferneren Gruppen völlig von den Spielen absorbiert wurden, ohne nennenswerte Transfers in andere Bereiche aufzuweisen. Eine Differenz zeigte sich auch beim geschlechterspezifischen Handeln mit der Technik: Mädchen nutzten den Computer weitaus stärker in seinen sozialen Funktionen (damals: chatten) und weniger in dieser spielerischen Form. Auch in den beiden anderen Dimensionen (Fremdheit/Vertrautheit und Nähe/Distanz) ließen sich deutliche Bildungsmilieu und Geschlechterunterschiede aufzeigen.

Vor den empirischen Gegenhorizonten der Jugendlichen habe ich dann das habituelle Handeln „zusammen mit dem Computer“ seitens der mittelalten und alten Gruppen rekonstruiert. Die mittelalten Erwachsenen zwischen 40 und 50 Jahre hatten in ihrer Jugendzeit in den 60er und 70er Jahren (Erhebung war um die Jahrtausendwende) keinerlei Erfahrungen mit Spielprogrammen, sondern waren völlig eingebunden in zweckrationale Herangehensweisen an den Computer, die sie sich vergleichsweise mühsam in den 90er Jahren aneigneten (exemplarisch: das Programm für die Steuererklärung). Für den Bereich des handlungspraktisch erworbenen, habitualisierten medientechnischen Wissens bestätigten und differenzieren die Befunde m. E. eindrucksvoll die Grundannahme Mannheims (1964b), dass die Zeit des Jugend- und frühen Erwachsenenalters als entscheidend für fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse anzusehen ist. Grundlegend hängt dies vor allem mit einem Faktor zusammen: der Konstitution entsprechender „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 211ff), innerhalb derer solch fundamentale kollektive Lern- und Aneignungsprozesse stattfinden können. Bei den jugendlichen Gruppen konstituiert sich die entsprechende konjunktive Erfahrung innerhalb ihrer Peergroups. Diese lebenszyklisch begrenzte Ressource war den berufstätigen Erwachsenen meines Samples tendenziell verschlossen. Durch ihre Eingebundenheit in zweckrational strukturierte Kontexte konnten (und wollten) sie keinen spielerischen Praxen nachgehen, die für die fundamentalen Lern- und Aneignungsprozesse beim Erwerb habituellen handlungspraktischen Wissens erforderlich sind. Nur in Situationen, die eine funktionale Äquivalenz zur jugendspezifischen Institution der Peergroup aufweisen oder wenn bereits entsprechende, in der Jugend- oder frühen Erwachsenenzeit erworbene biographische Ressourcen vorhanden sind, gelang es den Erwachsenen, eine der Praxis der Jugendlichen ähnliche Struktur handlungspraktischen habituellen Computerwissens zu etablieren. Anderenfalls waren bei den mittelalten Erwachsenen meines Samples unterschiedliche Ausprägungen eines eher auf einem Modus kognitiv-rational strukturierter Vergewenwärtigung basierenden Lern- und Aneignungsprozesses zu verzeichnen, dem ein weitaus geringeres Potenzial innewohnt, die Praxis mit der Medientechnologie auf spielerischem Wege zu habitualisieren.

Die Alten des Samples dagegen waren in keine zweckrationalen beruflichen Bezüge mehr eingebunden und konnten den Computer für sich als „Spiel-

Zeug“ gewissermaßen neu entdecken und standen in dieser Dimension den viel spielenden Gruppen männlichen Geschlechts näher als den mittelalten erwachsenen Gruppen. Sie kamen mit dem Computer erst in einer Lebensphase in Berührung, in der es nicht mehr vorrangig um zweckrationale Nutzung des Computers, sondern um ein eher spielerisches Entdecken einer neuen Technik im Rahmen der Erschließung neuer Sinnhorizonte beim Übergang in die Nacherwerbsphase ging.

2.2.2 Eine Typologie intergenerationeller Bildungsprozesse

Der hier nur oberflächlich skizzierten Typologie generationsspezifischer Medienpraxiskulturen stellte ich dann eine zweite Typologie an die Seite, die der „intergenerationellen Bildungsprozesse“. Mir ging es hierbei um die Frage, ob sich *im Medium der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz beim Handeln mit neuen Medientechnologien* nicht auch Perspektiven auf die je anderen Altersgruppen (also Kinder auf Eltern und Großeltern usw.) einfangen ließen, denen ein Reflexionspotenzial auf die eigene Generationenposition innewohnt. Auf eine erste Antwort bei den jugendlichen Gruppen stieß ich, als ich solche Passagen näher untersuchte, in denen sie sich oftmals in fokussierter Form auf unterschiedliche Art und Weise über ältere Nutzer lustig machten („DAU= dümmster anzunehmender User“ etc.). Die sich darin dokumentierenden Haltungen beim Umgang mit den offenkundigen Wissensdifferenzen zu Älteren wurde dann zu einem neuen Tertium Comparationis: Wie wird mit habituellen Wissensdefiziten der älteren Kohorten umgegangen? Es ließen sich unterschiedliche Modi unterscheiden. So berichteten die Jugendlichen einerseits beinahe hämisch über öffentliche Situationen, bei denen Lehrer in der Schule, ratlos vor dem Beamer standen und die PP-Projektion nicht gestartet bekamen, aber andererseits auch über familienbezogene Situationen, bei denen sie gerade Familienangehörigen aus der Großelterngeneration, aber auch den eigenen Eltern verständnisvoll dabei halfen, Medientechnik zu verstehen bzw. sie überhaupt erst in Gang zu setzen (exemplarisch: die Installation des Videorecorders). Dieses gebrochene Verhältnis zu Älteren generell – im Außenverhältnis zu institutionalisierten Autoritätspersonen die Häme und im familiären oder verwandtschaftlichen Binnenverhältnis die unterschiedlichen Formen von Unterstützung – ließ sich dann gut kontrastieren mit dem kommunikativen Umgang der Erwachsenen mit der gleichen Thematik.

Bei den Alten, als den am längsten ‚gedienten‘ DDR-Bürgern des Samples, ist der Umgang mit der handlungspraktischen Wissensdifferenz auf medientechnischem Gebiet nicht ablösbar von deren Eingebundenheit in die auf medientechnischem Gebiet rückständige DDR-Gesellschaft. Die handlungspraktische Wissensdifferenz bekommt hier also eine politisch-kulturelle Dimension

auf der Achse DDR – BRD, an der sich die Senioren auch diskursiv abarbeiten. Sie registrierten sehr genau, wie anders gerade die Enkel an die Medientechnologien herangingen. Sie betonten zwar auch ihren ‚Erfahrungsvorsprung‘, der es ihnen ermögliche, sich genauer und systematischer mit der Technologie auseinanderzusetzen, gleichwohl war ihnen bewusst, dass sie sich in der Nacherwerbsphase befanden und das Hantieren mit der Technik auch dazu diene, Kontakt zu Kindern und Enkeln, aber auch zu Gleichaltrigen (im Computerkurs) zu halten.

Die Mittelalten dagegen schwankten zwischen einem lebenszyklisch begründeten Fatalismus (die Jungen „wachsen da rein“ (Schäffer 2003, S. 244) und sie können nicht „mithalten“ (ebd.)) und einer generationalen Relativierung, bei der ihr Aufwachsen in der DDR als Grund dafür herhalten musste, dass sie sich nicht so gut mit Computern auskennen konnten. Im weiteren Verlauf kam dann eine Elternperspektive zum Zuge, die vorrangig eine angemessene Qualifikation ihrer ‚Kinder‘ im Blick hatte (wobei die Grenzen zwischen ihren leiblichen Kindern und ‚Kindern allgemein‘ oft verschwammen). Sie fragten sich, ob das ‚Spielen‘ der ‚Kinder‘ auch wirklich ihren Vorstellungen einer optimalen Vorbereitung auf die von ihnen vorrangig als konkurrenzorientiert wahrgenommene Westgesellschaft entspreche und ob ihre Kinder noch das als besser erachtete ostdeutsche Bildungsniveau erreichen könnten. Beim Letztgenannten kam ein substanzialistisch und normativ geprägter Wissensbegriff zum Tragen: Die ‚Kinder‘ sollen das ‚Richtige‘ und ‚nix Unnützes‘ lernen. Hierin dokumentierte sich eine tiefe Verunsicherung dieser Jahrgänge der um 1960 Geborenen, die zumeist in ihren ersten Berufsjahren von der Wende überrascht wurden und massive Entwertungsprozesse berufsbiografischen Wissens hinnehmen mussten. Erst vor diesem Hintergrund wird es nachvollziehbar, dass sie das seitens ihrer Kinder in der Handlungspraxis erworbene medientechnische konjunktive Wissen nicht als Bedrohung ihres Wissensvorsprungs o. Ä. erleben, wie dies bei den Senioren der Fall ist. Vielmehr verhält es sich gerade umgekehrt: Umso mehr es ihnen gewahr wird, dass die Kinder mehr wissen als sie selbst, desto zuversichtlicher waren sie, dass ihre Kinder in der ‚unfreundlichen Gesellschaft‘ westlicher Provenienz werden bestehen können.

Insgesamt konnten *Intergenerationelle Bildungsprozesse* als ein Reflexivwerden der beschriebenen Wissensdifferenzen beschrieben und im Anschluss bei allen drei Altersgruppen des Samples herausgearbeitet werden. Alte und junge Gruppen merkten gewissermaßen ein ‚generationales Anderssein‘ bei sich und den jeweiligen Vergleichsgruppen, vermittelt über das Medium des unterschiedlichen Handelns ‚zusammen mit‘ der neuen Technologie.

In folgender Grafik werden die beiden Typologien nochmals verdichtet gegenübergestellt (Tab. 2):

Tabelle 2: Zusammenspiel von Typologien generationsspezifischer Medienpraxiskulturen und intergenerationeller Bildungsprozesse

Tertium Comparatio- nis	Typologie Generationsspezifischer Medienpraxiskulturen		
Habituelles Handeln zu- sammen mit dem Compu- ter	Typik <i>Fremdheit vs. Vertrautheit</i> Unterschiedliche Modi der Eingebundenheit in medientechnische Zeugumwelt	Typik <i>Nähe vs. Distanz</i> Unterschiedliche Modi der Regulation sozialer Kontakte mittels der Technologie	Typik <i>Spiel vs. Arbeit</i> Unterschiedliche Modi der Habitualisierung der Technologie: spielerisch oder zweckrational
	Soziogenetische Rekonstruktion: <ul style="list-style-type: none">• Kollektive Lern- und Aneignungsprozesse bei Jugendlichen vorrangig im Modus peergroupbasierter Aneignung. Hierbei starke bildungs- und geschlechterspezifische Unterschiede• Große generationale Unterschiede zu mittelalten Erwachsenen, deren Lern- und Aneignungsprozesse auf Modus kognitiv-rational strukturierter Vergewärtigung basieren• Lern- und Aneignungsprozesse bei den Alten im spielerischen Modus, mit gewissen Parallelen zu denen der Jugendlichen		
<div><div>↕</div><div>↕</div><div>↕</div><div>↕</div></div>			
Modi der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz zwischen Altersgruppen beim Handeln mit neuen Medientechnologien	Soziogenetische Rekonstruktion <ul style="list-style-type: none">• Bei den Jugendlichen: Sphärentrennung als Modus der Bearbeitung von Adoleszenzkrisenproblematiken;• Bei den Mittelalten: Sorge um angemessene Qualifikation der „Kinder“ vor dem Hintergrund der Erfahrung der kollektiven Entwertung DDR-bezogener Berufsabschlüsse• Bei den Alten: Computeraktivität als Modus der Bearbeitung des Übergangs vom Erwerbsleben in den Ruhestand und des Verlusts von Partnern; große biografische Verwobenheit der Computerpraxis mit medientechnischer Mangelsituation in der DDR		
	Typik <i>gespaltener Junger</i> Ambivalentes Verhältnis zu Älteren: Hilfestellung in familialen, Häme in öffentlichen Kontexten; (<i>Vergleichshorizonte Eltern und Großeltern</i>)	Typik <i>Qualifikations-besorgter Mittelalter</i> „Kindern“ bessere Startchancen in der als konkurrenz-orientiert wahrgenommenen Westgesellschaft geben; (<i>Vergleichshorizonte Kinder und eigene Eltern</i>)	Typik <i>spielender Alter</i> Der Computer als Medium der Kommunikation mit den Enkeln, aber auch mit fremden Gleichaltrigen (als gemeinsames Drittes) Sich der Wissensdifferenz in angemessener, nicht überfordernder Form stellen; Eigenen „Erfahrungsschatz“ betonen; (<i>Vergleichshorizonte Kinder und Enkelkinder</i>)
Tertium Comparatio- nis	Typologie II Intergenerationelle Bildungsprozesse		

2.3 *Eine Arbeit mit einem Typologiengeflecht: Weiterbildungsorientierungen von Babyboomern vor dem Hintergrund von Alters-, Alters- und Altenbildern sowie Bildungs- und Berufsorientierungen*

Als drittes Beispiel möchte ich den Typenbildungsprozess in einem größeren Forschungsprojekt skizzieren, in dem im Verhältnis zu den beiden ersten Projekten eine größere Anzahl von Typologien in größerer Variationsbreite vor dem Hintergrund von mehreren Tertii Comparationae erstellt und mit- und zueinander relationiert wurden. In dem Projekt „Weiterbildungsorientierungen und Altersbilder der Babyboomer“⁴ ging es um die Frage, inwiefern erfahrungsgebundene innere und äußere Alters-, Alters- und Altenbilder mit handlungsleitenden Orientierungen im Hinblick auf Bildung- und Weiterbildung vor dem Hintergrund bisheriger beruflicher Erfahrungen zusammenhängen. Konkret: Welche handlungsleitenden Vorstellungen und Bilder über lebensphasenspezifische Lern- und Bildungsaktivitäten führen bei ‚Babyboomern‘ eher dazu, dass sie eine Weiterbildung besuchen und welche Vorstellungen und Bilder lebensphasenspezifischer Lern- und -Bildungsaktivitäten sprechen dagegen? Das um die Jahre 2011 bis 2012 herum erhobene Sample setzte sich zusammen aus den hauptsächlich interessierenden Gruppen im Babyboomeralter (1954–1964 Geborene) sowie aus ‚um die 30 Jahre‘ alten Gruppen und ‚um die 65 Jahre‘ alten Gruppen als Vergleichshorizonten (vgl. Schäffer et al. 2015, S. 274). Wir stellten allen Gruppen die Eingangsfrage, nach der Bedeutung des Alters, in dem sie sich gerade befinden, verbunden mit der Aufforderung, sich mit jüngeren und älteren Menschen zu vergleichen.⁵ Mit 46 Gruppendiskussionen überstieg allein die Zahl der erhobenen Gruppen meine bisherigen Sampleerfahrungen⁶. Es musste also auch eine Lösung für das Problem der großen Fallzahl gefunden werden.⁷

- 4 Das Projekt wurde von der VW-Stiftung unter dem Aktenzeichen 83191 zwischen den Jahren 2010 und 2013 gefördert.
- 5 „Was bedeutet Ihr jetziges Alter für Sie? Das heißt das Alter, in dem Sie sich gerade befinden (.) was fällt Ihnen dazu ein? Und wenn Sie an Leute in Ihrem Alter denken (.) vielleicht im Unterschied zu jüngeren oder älteren Menschen (.) erzählen Sie doch einfach mal“ (Dörner und Schäffer 2014, S. 134).
- 6 Wenn man einmal das erste Forschungsprojekt in der Forschungsgruppe von Ralf Bohnsack ausklammert (Bohnsack et al. 1995), in dem ich jedoch noch keine Gesamtverantwortung trug.
- 7 In dem Projekt arbeitete ich zudem nicht, wie in der Habilitationszeit, im Wesentlichen allein, sondern zusammen in einem Team mit Olaf Dörner, Franz Krämer, Peter Loos und in der Anfangszeit auch mit Franziska Endreß.

Auf der Suche nach einem Tertium Comparationis stießen wir bald darauf, dass alle Babyboomergruppen auf ihr Lebensalter, wie in klassischen Lebensstreppeendarstellungen (Ehmer 2007; Schäffer 2011), als einer Art ‚Plateauphase‘ blickten (vgl. hierzu: Dörner und Schäffer 2014): Man schaut auf sein bisheriges Leben als ‚Aufstieg‘ zurück und macht sich Gedanken darüber, was jetzt noch kommen mag bzw., wie der ‚Abstieg‘ sich gestalten wird. Die Gruppen der um die 30-Jährigen dagegen arbeiteten sich an der 30-Jahres-Schwelle ab, die in dem Sprichwort ‚Trau keinem über 30‘ zum Ausdruck kommt und die um die 65 Jahre alten Gruppen waren mit der Sorge um ihre Gesundheit in naher Zukunft bzw. mit dem Kampf gegen das ‚Vergrauen‘ beschäftigt: ‚Vergrauen‘ als Ausdruck für den einheitlichen beige-grau-unauffälligen Kleidungsstil vieler älterer Menschen, der gleichzeitig eine Metapher für ein generelles Sich-Zurückziehen auf ein wie auch immer geartetes ‚Altenteil‘ darstellt.

Damit hatten wir als ein übergreifendes Tertium Comparationis die Auseinandersetzung mit kollektiven Altersphasenfremd- und Selbstzuschreibungen. Auf die eine oder andere Art und Weise ging es immer um gegenwartsbezogene Orientierungen im Hinblick auf die Zukunft vor dem Hintergrund der Beurteilung vergangener Erfahrungen im Vergleich zu Altersgleichen und Altersdifferenten. Die unterschiedlichen Orientierungsrahmen bei der ‚Aufstiegsphase‘ der Um-30-Jährigen, der ‚Plateauphase‘ der Um-50-Jährigen und der ‚Abstiegsphase‘ der Um-65-Jährigen konnten jeweils zu mehreren z. T. maximal kontrastierenden Typiken zusammenfasst werden, die aufeinander bezogen zu Typologien verdichtet werden konnten. So gab es z. B. bei den Um-30-Jährigen auch Orientierungsrahmen, die die 30-Jahresschwelle gar nicht thematisierten und bei den um-65-Jährigen waren ebenfalls deutliche Unterschiede auszumachen, z. B. hatten nicht alle etwas gegen das ‚Vergrauen‘ einzuwenden, sondern arrangierten sich positiv mit den neuen Rollenmöglichkeiten (Großvater- und -mutterschaft z. B.). Das Erkenntnisinteresse des Projekts bezog sich jedoch zentral auf die Babyboomer, weshalb die beiden anderen Typiken und ansatzweise erstellten Typologien nur als Vergleichshorizonte, aber nicht als eigenständige Erkenntnisobjekte fungierten (beides wäre m. E. sehr lohnend weiter zu verfolgen).

In den ‚Plateauphasenblick‘ der Babyboomer waren handlungspraktische Perspektiven im Hinblick auf Weiterbildung eingelassen: ‚Lohnt es sich jetzt noch eine Weiterbildung zu machen oder ist man schon zu alt dafür?‘ könnte als übergeordnete Frage formuliert werden. Die Antwort auf diese Fragen und gleichzeitig die Möglichkeit der internen Differenzierung der Babyboomerkohorten gestaltete sich in Abhängigkeit von den bisherigen Lebenszusammenhängen und -erfahrungen und den daraus resultierenden Alters-, Alterns- und Altenbildern in äußerst unterschiedlicher Weise. Ganz offensichtlich hatten diese Bilanzierungen in Verbindung mit den Alternsbildern der Gruppen einen großen Einfluss auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen. Zudem

kamen berufs- und branchenspezifische Dimensionen sowie allgemeine Haltungen zur Bedeutung von Bildung im Lebenslauf zum Tragen, für die jeweils eigene Typiken generiert und zu Typologien zusammengefasst wurden. Schließlich konnten vier Typologien unterschieden werden: solche zu Bildungs-, Weiterbildungs-, Berufsorientierungen sowie die Alters-, Alterns- und Altenbildtypologien.

Letztendlich umfasste die sinngenetische Typologie insgesamt sieben unterschiedliche Typiken von Orientierungsmustern der Babyboomer im Hinblick auf Bildung, Weiterbildung und Beruf und sieben verschiedene Alter(n)sbildtypiken, die auszuführen hier den Rahmen sprengen würde (vgl. Dörner und Schäffer 2014, S. 138f.). Die Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen und die Alter(n)sbilder konnten im Sinne Nohls (2013b) „relativiert“ werden, d.h. bestimmte Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen traten mit spezifischen Alter(n)sbildern zusammen auf (Dörner und Schäffer 2014, S. 137f.). Z. B. korrespondiert ein Alternsbild der „Ausblendung des eigenen Alters“ mit einer Weiterbildungsorientierung, die Bildung im Sinne von Interesse, Offenheit und Neugierde auffasst und damit wiederum als Ausweis für Jung-Sein und Vitalität (Dörner und Schäffer 2014, S. 139).

Vor diesem allgemeinen Tableau konnten auch spezifische projektbezogene soziogenetische Hintergründe beleuchtet werden und zwar einerseits über den Vergleich von Babyboomergruppen untereinander, insbesondere im Hinblick auf formale Bildungsniveaus und das Geschlecht, aber auch über den Vergleich mit den jüngeren und älteren Gruppen des Samples. Über diese Vergleiche ließen sich soziogenetische Dimensionen rekonstruieren, die Entwicklungsphasen-, Generations-, Geschlechter- und Milieutypiken miteinander verbanden (Dörner und Schäffer 2014, S. 143ff.).

In untenstehender Abbildung (s. nächste Seite) ist das Ganze wiederum schematisch vereinfacht dargestellt (Abb. 10). Wie hier nur angedeutet, aber nicht in der notwendigen Tiefenschärfe ausgeführt werden kann, ist die Multidimensionalität eines solchen Vorgehens: Verschiedene Untertypiken werden zunächst für sich auf sinngenetischer Ebene herausgearbeitet und zu Typologien verdichtet, dann wird geschaut, inwiefern sie sich soziogenetisch rekonstruieren lassen bzw. sie werden im Sinne der relationalen Typenbildung von Nohl zueinander in Beziehung gesetzt.

Tertium comparationis Kollektive Altersphasenzu- u. -beschreibungen: Aufstiegs-, Plateau- und Abstiegsphase	Soziogenetische Rekonstruktion Entwicklungsphasen	Soziogenetische Rekonstruktion Generation				Soziogenetische Rekonstruktion Milieu
		Typologie Weiterbildungsorientierungen				
		Typologie Berufsorientierungen	7 Typi- ken zu: Bildung, Weiter- bildung und Be- ruf	7 Typi- ken zu Alters-, Alterns- und Alt- enbil- dern	Typologie Alters-, Alterns-, und Altenbilder	
		Typologie Bildungsorientierungen				
		Soziogenetische Rekonstruktion Geschlecht				

Abbildung 10: Beispiel für eine multidimensionale Typologienverknüpfung

3. Fazit: Typenbildende Interpretation in unterschiedlichen Komplexitätsstufen

Wie aufgezeigt, lassen sich Arbeiten mit einer, zwei oder mehr als zwei Typologien unterscheiden. Hier nochmals eine zusammenfassende Darstellung der eben dargestellten drei Beispiele (Tab. 3):

Tabelle 3: Zusammenfassende Darstellung

	Arbeiten mit einer Typologie	Arbeiten mit zwei Typologien	Arbeiten mit mehr als zwei Typologien
Projekt	Die Band. Stilistische Einfindungsprozesse im Jugendalter (1995)	Generation – Medien – Bildung. Generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse (2003)	Weiterbildungsorientierungen und Altersbilder der Babyboomer (WAB, 2015)
Tertium comparationis	AVA-Modell stilistischer Einfindungsprozesse	Habituelles Handeln zusammen mit dem Computer; Modi der Kommunikation über Erfahrungen der Wissensdifferenz zwischen Altersgruppen	Kollektive Altersphasen- u.-beschreibungen: Aufstiegs-, Plateau- und Abstiegsphase
Typiken	Zwei Typiken: stilistische Integration und stilistische Desintegration	Sechs Typiken: Drei zu generationsspezifischen Medienpraxiskulturen: Arbeit versus Spiel, Fremdheit versus Vertrautheit, Nähe versus Distanz Drei zu intergenerationellen Bildungsprozessen: gespaltene Junge; qualifikationsbesorgte Mittelalte; spielende Alte	Sieben Typiken zu Bildung, Weiterbildung und Beruf und sieben Typiken zu Alters-, Alterns- und Altenbildern
Typologien	Typologie stilistischer Einfindungsprozesse	Typologien generationsspezifischer Medienpraxiskulturen u. intergenerationaler Bildungsprozesse	Typologien von Altern-, Alterns- und Altersbildern und von Bildungs-, Weiterbildungs- und Berufsorientierungen.
Komplexitätsgrad	Niedrig: Eine sinn genetische Typologie, die soziogenetisch rekonstruiert wird	Mittel: Zwei sinn genetische Typologien, die soziogenetisch rekonstruiert und zueinander relationiert werden	Hoch: Mehrere sinn genetische Typologien, die untereinander relational typisiert und in einigen Bereich soziogenetisch rekonstruiert werden

Typologien können mithin eindimensional angelegt sein oder eben komplexere Dimensionierungen aufweisen, wobei dann der Abstraktionsgrad der Typologie(n) steigt und diese untereinander in vielfältiger Weise miteinander verschränkt sind. Bei Typenbildungsprozessen ist eine der großen Schwierigkeiten zum einen, angemessene Tertii Comparationis zu finden, also Vergleichsdimensionen, die die Differenzierung erster Typenhypothesen und dann von Typiken und Typologien strukturieren. Die andere Schwierigkeit betrifft die Handhabung von Komplexität: Je multidimensionaler die Typenbildung ausfällt, desto schwieriger wird es, bei dem Prozess den Überblick zu behalten. Beim zuletzt dargestellten WAB-Projekt sind wir z. B. klar an Grenzen gestoßen, da die Möglichkeiten der Kombination der Typiken, aber auch der Typologien schon bald Dimensionen annahmen, die kaum noch zu kontrollieren waren.

Im Forschungsprozess werden deshalb laufend Selektionsentscheidungen über den weiteren Fortgang der Typenbildung getroffen, die selten in intersubjektiv überprüfbarer Manier vonstattengehen. Dies liegt schlichtweg in der Natur der Sache: Die möglichen Kombinationen von Typiken und Typologien sind nicht kontrollierbar. Insofern ist es m. E. problematisch, davon zu sprechen, dass man den Forschungsprozess ‚rekonstruieren‘ könne, ohne über entsprechende methodische Werkzeuge für die Rekonstruktion zu verfügen. Im Beitrag zur Typenbildung habe ich die Problematik der Darstellung von Ergebnissen vor dem Hintergrund, dass man weiß, in welche Richtung der Typenbildungsprozess letztlich gegangen ist, detaillierter dargestellt (vgl. Schäffer 2020, S. 80f.). Auch habe ich die „Selektivität der Vergleichshorizonte“ kritisiert, die angelegt werden (a. a. O., S. 82). Beides, die problematische „Rekonstruktion“ von Typenbildungsprozessen, wie auch die fehlende methodische Kontrolle bei der Samplebildung, lässt sich m. E. nur mit entsprechender Software lösen, die automatisch entsprechende „Typologien“- und „Sampling-Timelines“ (a. a. O., S. 81 u. 83) anlegt. Mit ihrer Hilfe lässt sich dann methodisch kontrolliert nachvollziehen, wann entsprechende Samplingentscheidungen im Rahmen von Theoretical Sampling getroffen und wann Typenhypothesen entworfen, verworfen oder abgewandelt, zu Typiken verdichtet und in Typologien aufeinander bezogen wurden. In DokuMet QDA⁸, der Software für das Interpretieren mit der Dokumentarischen Methode sind entsprechende Tools implementiert, die genau dies ermöglichen: die *methodisch kontrollierte* Rekonstruktion des gesamten empirischen Forschungsprozesses (vgl. Schäffer et al. 2020). Nach meinem Dafürhalten sind Narrationen von Forschenden darüber, wie sie aus gegenwärtiger Perspektive die Forschungsvergangenheit rekonstruieren, zwar in ihrer Intention durchaus begrüßenswert, aber aus prinzipiell erkenntnistheoretischen Gründen nicht valide möglich.

8 Siehe www.Dokumet.de.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), Die Methodologien des Systems (S. 121–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 241–270). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaf-tigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegene-rierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biogra-phieforschung, 2te überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 21–48). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffman, N. F., & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.) (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städler, K., & Wild, B. (1995). Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2014). Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbil-der und Weiterbildungsorientierungen. Sozialisation im Babyboom. Schwer-punktausgabe der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 2, (S. 133–148).
- Durkheim, E., (1984). Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Suhrkamp: Frankfurt.
- Ehmer, J. (2007). Die Lebenstreppe. In F. Jaeger (Hrsg. im Auftrag des Kulturwissen-schaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachherausgebern Enzyklopädie der Neuzeit), Band 7 (S. 882–885). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Latour, B. (1998). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In W. Rammert (Hrsg.), Technik und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Cam-pus.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der Dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., Schäffer, B. (2013). Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Budrich, S. 9-40.
- Mannheim, K. (1964a). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-interpretation. In ders., Wissenssoziologie (S. 91–154). Neuwied.
- Mannheim, K. (1964b). Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., Heft 2, 1928; wieder abgedruckt in: Karl Mannheim, Wis-senssoziologie, Soziologische Texte 28, Berlin und Neuwied, (S. 509–565).

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Matthes, J. (1992). The operation called „Vergleichen“. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen?* Göttingen, S. 75–99
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295–323). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2013a). *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode*. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271–293). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M. (2013b). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2019): Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In: Amling, S., Geimer, A., Schondelmayer, A.-C., Stützel, K., & Thomsen, S. (Hrsg.). (2019). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019 (JDM - Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1/2019). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 51-64.
- Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Fiktionen und Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Peirce, C. S. (1979). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. 3. print. 8 Bände. Hartshorne, Charles; Weiss, Paul (Hrsg.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Reichertz, J. (1993). Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In T. Jung (Ed.); S. Müller-Doohm (Hrsg.), *"Wirklichkeit" im Deutungsprozeß: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 258–282). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer.
- Schäffer, B. (1996). *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffer, B (1999a). Stilistische Ein-Findungsprozesse. Zur Rekonstruktion jugendlicher Stil-Findung im Medium populärer Musik. In: ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3/99, S. 293-310.
- Schäffer, B.(1999). Jugendkulturelle Praxis im Spannungsfeld zwischen Peer-group und Organisation. In: *Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 4/99 S. 409-417.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich (2013 wieder digital erhältlich beim VS-Verlag).
- Schäffer, B. (2011). *Lebenslanges Lernen als Schulalptraum? Ikonographie, Ikonologie und Ikonik lebenslangen Lernens*. *Bildungsforschung*, Jg. 8. Ausgabe 1, Themenschwerpunkt: Bild, Bildung und Erziehung. (S. 125–145).

- Schäffer, Burkhard (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 3te u. erweiterte Auflage, S. 51-74.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, 2te überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 65–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B., Dörner, O. & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38, (S. 267–286). doi: 10.1007/s40955-015-0036-7.
- Schäffer, B., Klinge, D. & Krämer, F. (2020): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung, ZQF 21. Jg., Heft 2/2020, S. 163–183.
- Schurz, G. (2006). Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Schurz, G. (2002). Karl Popper, Deduktion, Induktion und Abduktion. In J. M. Böhm, H. Holweg & C. Hoock (Hrsg.), Karl Poppers kritischer Rationalismus heute (S. 126–143). Tübingen: Mohr Siebeck.

Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung¹

Die Typenbildung stellt eines der wesentlichen methodologischen Merkmale der Dokumentarischen Methode da. Zunächst als typengenerierende Verfahrensweise ausgearbeitet (Bohnsack 1989) und zu einer praxeologischen Typenbildung weiterentwickelt (Bohnsack 2001), liegen mittlerweile Vorschläge für eine prozessanalytische (Rosenberg 2012) und eine relationale Typenbildung (Nohl 2013) vor.² Die verschiedenen Formen der Typisierung sind Gegenstand einer kontrovers geführten Debatte. Innerhalb der Diskussion stehen sich Positionen gegenüber, die entweder den Erkenntnisgewinn der Erweiterung der dokumentarischen Typenbildung herausstellen (Nohl 2019a) oder die Inkommensurabilitäten der verschiedenen Typenbildungsansätze betonen (Bohnsack et al. 2018, S. 34ff). Die Diskussion geht mit einer anhaltenden Unstimmigkeit einher.

Vor dem Hintergrund, aber auch in Abgrenzung zur skizzierten Kontroverse, setzt sich der Artikel mit den Gemeinsamkeiten dokumentarischer Typenbildungen auseinander. Dem Prinzip der „naturalistischen Epistemologie“ (Luhmann 1990, S. 509) folgend³, soll „die *eigene Praxis*, also diejenige der *Forscher* und *Beobachter*“ analysiert werden (Bohnsack 2010, S. 67, H.i.O.).

-
- 1 Ich danke Sarah Thomsen für ihre sorgfältigen Kommentare, durch die der Text sehr gewonnen hat.
 - 2 Außerdem sind Systematisierungen erkennbar, die sich aus der computergestützten Analyse qualitativer Daten ergeben (Schäffer 2020).
 - 3 Naturalistische Epistemologie bezeichnet eine Erkenntnishaltung, die ihre methodologischen Grundlagen nicht rein logisch, wie in der positivistischen Methodologie (Popper 2005), begründet, sondern aus der Rekonstruktion der Forschungspraxis heraus entwickelt (Bohnsack 2005, S. 64ff.).

Herausgearbeitet werden die *Verfahrensregeln* der dokumentarischen Typenbildung⁴ in ihren Anfängen (1) sowie in darauffolgenden Weiterentwicklungen (2). Im Anschluss wird das Verhältnis neuer Formen dokumentarischer Typenbildung, die mit der Anwendung der Dokumentarischen Methode in anderen Gegenstandsbereichen und der Ausarbeitung für andere Erhebungsmethoden in Verbindung stehen, zu diesen methodologischen Standards und Prozeduren diskutiert (3). Thematisiert werden unterschiedliche Verständnisse von Mehrdimensionalität, die den Kern der Kontroverse um die dokumentarische Typenbildung darstellen (4). Abschließend wird die These der Dokumentarischen Methode als Praxisgemeinschaft skizziert und ein differenter Zugang zur Kontroverse vorgeschlagen (5).

1. Anfänge der Dokumentarischen Typenbildung

Die dokumentarische Typenbildung wurde erstmals in einem Forschungsprojekt zu jugendlichen Peer-Groups ausgearbeitet (Bohnsack 1989). Die Methodik war durch drei wesentliche Verfahrensregeln gekennzeichnet: Rekonstruktion, komparative Analyse und Mehrdimensionalität. Gemäß der Verfahrensregel der Rekonstruktion wurden dem Forschungsprozess der jugendsoziologischen Untersuchung nur solche theoretischen Kategorien vorangestellt, die inhaltlich nicht festlegten, „*wie* Jugendliche handeln, *was* Gegenstand ihrer Erfahrungen ist, *wie* ihre Orientierungen inhaltlich aussehen, sondern was überhaupt Handeln, was Erfahrung, was Lebensorientierung heißt“ (ebd., S. 10, H.i.O.).⁵ Die Richtung der Interpretation bestimmten nicht vorab definierte, theoretische Typen, sondern der empirischen Analyse wurden grundlagentheoretische Kategorien wie „Orientierung“ oder „Rahmen“ (ebd., S. 26) vorangestellt. Das Erkenntnisinteresse lag auf der gemeinsamen Erfahrung der Jugendlichen.

Die angestrebte Typengenerierung orientierte sich an methodologischen Standards und Prozeduren der Grounded Theory wie dem „theoretical sampling“ (Glaser und Strauss 1969) und der „constant comparative method“

-
- 4 Der Begriff Verfahrensregel geht auf die Ausarbeitung der dokumentarischen Typenbildung bei Ralf Bohnsack zurück (1989, S. 16ff.). Das, was mit dem Begriff bezeichnet wird, weicht im vorliegenden Artikel aber von der Ausarbeitung bei Bohnsack ab, wie im Folgenden noch deutlich werden wird.
 - 5 Diese theoretischen Kategorien können auch als Grundbegriffe bzw. Grundlagentheorien verstanden werden, siehe hierzu Bohnsack 2005; Dörner und Schäffer 2012; Nohl 2016; Stützel 2018a.

(Glaser 1965), die ein komparatives Vorgehen favorisieren. Auf einen vorab bestimmten Auswahlplan wurde zugunsten einer schrittweisen Entwicklung des Samples verzichtet.⁶ Die komparative Analyse, die sich „von Fall zu Fall in ein Feld hineinforst“ (Bohnsack 1989, S. 17), wurde durch die Verfahrensregel des „*Kontrasts in der Gemeinsamkeit*“ (ebd., S. 374, H.i.O.) strukturiert. Davon ausgegangen wurde, dass Unterschiede zwischen den Fällen gerade dann hervortreten, wenn sie vor dem Hintergrund einer „*spezifischen Orientierungsproblematik*“ (ebd., S. 372, H.i.O.) beobachtet werden, im Falle der jugendsoziologischen Untersuchung etwa der Problematik der Lösung aus der Herkunftsfamilie.

Der Kontrast in der Gemeinsamkeit wurde nicht nur als „fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken“ (ebd., S. 374) verstanden, sondern auch als „Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (ebd., S. 374). Herausgestellt wurde, dass es nicht ausreicht, „die funktionalen oder reflexiven Bezüge (...) zwischen *einer* spezifischen Orientierungsproblematik (...) und *einer* gemeinsamen (...) Erfahrungsbasis“ (ebd., S. 371, H.K.S.) herauszuarbeiten. Jugendliche Peer-Groups wurden vielmehr in der ersten typenbildenden Studie im Rahmen der Dokumentarischen Methode hinsichtlich ihrer *Mehrdimensionalität* in den Blick genommen. Die Typologie biografischer Orientierungen in jugendlichen Gruppen, bei der „der Teil das Ganze und das Ganze den Teil zu erfassen verhilft“ (ebd., S. 380), umfasste eine Entwicklungstypik, eine Bildungsmilieutypik, eine sozialräumliche Typik, eine Geschlechtertypik sowie eine Generationstypik (vgl. ebd., S. 199–342). Nicht die „Gesamtcharakteristik“ (ebd., S. 23) der untersuchten jugendlichen Peer-Groups, sondern eine „zusammenfassende Darstellung der Zusammenhänge zwischen biografischer Orientierung (...) auf der einen und existentiellen Hintergrund auf der anderen Seite“ wurde rekonstruiert (ebd., S. 23f.).

2. Weiterentwicklung der dokumentarischen Typenbildung

Die Verfahrensregeln der dokumentarischen Typenbildung wurden von Ralf Bohnsack im Laufe seiner Ausarbeitung der Dokumentarischen Methode präzisiert und in Abgrenzung zu anderen Typenbildungsansätzen pointiert. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Typenbildungen in der Tradition der Wissenssoziologie von Alfred Schütz, die Bohnsack als Common-Sense-Typisierungen kennzeichnet (Bohnsack 2001, S. 226ff.). Diesen gegenüber macht er deutlich, dass die Kategorien- und Typenbildung der Dokumentarischen Methode „auf den modus operandi, die Struktur der Handlungspraxis“ (Bohnsack 2001, S. 230) gerichtet ist, womit er dem subjektiv gemeinten Sinn der Handelnden bzw. ihrem zweckrationalen Handlungsentwurf – im Unterschied zur

6 Zum theoretischen Sampling siehe u. a. Strübing 2020.

Schütz'schen Wissenssoziologie – wenig Aufmerksamkeit schenkte. Die Rede ist von „praxeologische[n] Typenbildungen“ (ebd., S. 225, H.i.O.), bei denen sich Bohnsack auch auf Typisierungen in der Tradition der Chicagoer Schule bezieht, die er außerdem vom „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“ (Kelle und Kluge 2010, S. 92) abgrenzt. Er problematisiert diesbezüglich, dass im Ansatz von Udo Kelle und Susann Kluge bereits vor der empirischen Analyse die für die Typenbildung relevanten gegenstandsbezogenen Kategorien und Konzepte festgelegt werden. Damit werden nicht die Konstruktionen der Erforschten zur Kategorisierung herangezogen, sondern Kategorien der Forschenden, „die nicht systematisch auf der Grundlage der Erfahrungen der Proband(inn)en gewonnen worden sind“ (Bohnsack 2010, S. 49ff.). Erkennbar ist eine Erweiterung der *Verfahrensregel der Rekonstruktion* zu einer *praxeologischen Analyseeinstellung*, die zum integralen Bestandteil der Forschungspraxis der dokumentarischen Typenbildung geworden ist.⁷

In der Weiterentwicklung der dokumentarischen Typenbildung ist erstmals auch von der Trennung in eine sinn- und eine soziogenetische Typenbildung die Rede (vgl. Bohnsack 2001, S. 231).⁸ Im Hinblick auf eine Untersuchung zu Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen von Gruppen Jugendlicher (siehe u. a. Nohl 2001; Bohnsack und Nohl 1998) werden als sinngenetische Typenbildung die methodischen Schritte der Generierung, Abstraktion und Spezifizierung eines Orientierungsrahmens gefasst (vgl. Bohnsack 2001, S. 232). Der komparativen Vorgehensweise und dem Kontrast in der Gemeinsamkeit folgend, ging es zunächst darum, schrittweise und in einem reflexiven Wechselspiel „jenes Orientierungsproblem in abstrakter Weise zu definieren, welches den (...) untersuchten unterschiedlichen Fällen gemeinsam ist“ (Bohnsack 2010, S. 59). Rekonstruiert wurde „das *tertium comparationis*, also das diesen Vergleich strukturierende Dritte“ (Bohnsack 2001, S. 235, H.i.O.).⁹ Hierbei wurde davon ausgegangen, dass je mehr sich die rekonstruierten Orientierungsrahmen in der Abstraktion präzisieren, desto mehr rekonstruiert werden kann, in welcher Weise das Tertium Comparationis unterschiedlich bearbeitet und bewältigt wird (vgl. Bohnsack 2010, S. 59). Von einem „Typus“ wird dann gesprochen, sobald sich ein rekonstruierter Orientierungsrahmen, der als Modus Operandi die Alltagspraxis in unterschiedlichen Bereichen in

7 Zur praxeologischen Analyseeinstellung siehe u. a. Stützel 2018b; Bohnsack 2020, S. 196f.

8 Bohnsack führt an anderer Stelle, bezogen auf die Anfänge der dokumentarischen Typenbildung in seiner Studie „Generation, Milieu, Geschlecht“ (1989), aus, dass hier keine Trennung in Sinn- und Soziogenese vorgenommen wurde. Er macht deutlich, dass der Begriff der Soziogenese dort in einem umfassenden Sinne, also sowohl für die Erfassung biografischer Orientierungen in jugendlichen Gruppen, als auch für die Rekonstruktion ihrer existentiellen Hintergründe, Verwendung fand (vgl. Bohnsack 2018, S. 318).

9 Zu Generierung und Spezifizierung des Tertium Comparationis siehe Wäckerle 2018.

homologer Weise strukturiert, „von der fallspezifischen Besonderheit löst“ (ebd., S. 58). Rekonstruiert wird in der sinn genetischen Typenbildung eine „Ausgangs- oder *Basistypik*“ (Bohnsack 2001, S. 237, H.i.O.), bei der zwar sichtbar wird, „dass unterschiedliche Erfahrungsdimensionen im Spiel sind, ohne aber zu wissen, um welche genau es sich handelt“ (ebd., S. 245). In der soziogenetischen Typenbildung wird demgegenüber bestimmt, „welchem spezifischen Erfahrungsraum, welcher Erfahrungsdimension oder welcher sozialen Lagerung eine (...) Orientierung zuzurechnen ist, *wofür* sie also typisch ist“ (ebd., S. 252, H.i.O.).¹⁰

Bohnsack stellt heraus, dass die soziogenetische Typenbildung auf zwei unterschiedlichen methodologischen Wegen erreicht werden kann, die von ihm als *soziogenetische Interpretation* und als *mehrdimensionale Analyse* charakterisiert werden (vgl. ebd., S. 245). Hinsichtlich der soziogenetischen Interpretation differenziert Bohnsack zwischen einem „*Erlebnisraum* oder *Erlebniszusammenhang*“ (Bohnsack 2001, S. 315, H.i.O.), der als Vordergrund geistiger Realitäten in der sinn genetischen Interpretation rekonstruiert werden kann, und der dahinterliegenden Dimension des „Erfahrungsraums“ oder auch „existenziellen Hintergrundes“ (ebd., S. 315), der Gegenstand der soziogenetischen Interpretation ist. Während in der sinn genetischen Interpretation die zirkelhafte Beziehung von Handlungen, Äußerungen oder Gesten „auf dem Wege der Rekonstruktion eines Erfahrungsraums identifiziert werden“ (ebd., S. 317), werden bei der soziogenetischen Interpretation die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen, also „die Genese der Sinn genese“ (ebd., S. 316) in den Blick genommen. Insgesamt stellt Bohnsack eine Nähe zwischen der sinn genetischen und der soziogenetischen Interpretation heraus, da sich beide im Modus „des Denkens in Homologien“ vollziehen (ebd., S. 312). Demgegenüber vollzieht sich die mehrdimensionale Analyse, als zweiter methodologischer Arbeitsschritt der Soziogenese und wesentlicher *Zugang zur Mehrdimensionalität*, „grundlegend nicht nach der Rekonstruktion von Homologien (und in diesem Sinne des ‚Einschlusses‘), sondern nach derjenigen des *Ausschlusses*, der *Negation* resp. der doppelten Negation“ (ebd., S. 320f., H.i.O.). Ein dörflicher Orientierungsrahmen ist etwa dadurch definiert, „dass er bei den *nicht*-dörflichen Jugendlichen *nicht* zu beobachten ist“ (ebd., S. 326, H.i.O.). Bei der mehrdimensionalen Analyse wird die sinn genetische Basistypik in „Beziehung zu und Abgrenzung von anderen auch möglichen (...) Typiken“ analysiert (Bohnsack 2001, S. 232, H.i.O.).¹¹ Die Einzelfälle werden, wie Iris Nentwig-

10 Zum Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums siehe Mannheim (1980, S. 209ff).

11 Die Begriffsprägung der dokumentarischen Typenbildung und die Leitdifferenz von Sinn- und Soziogenese bei Ralf Bohnsack „orientiert sich primär an einer aus der Rekonstruktion der Forschungspraxis gewonnenen Evidenz“ (Bohnsack 2018, S. 315). Es kommt daher mitunter zu einer Veränderung und Neukontextualisierung von Begriffen. Wenn im Folgenden von Typus, Typik und Typologie die Rede ist, so bezieht sich Typus auf den gemeinsam geteilten kollektiven Orientierungsrahmen bzw. gemeinsam geteilte

Gesemann im Anschluss an Bohnsack ausführt, „in ihre verschiedenen Dimensionen bzw. Erfahrungsräume ‚zerlegt‘, so dass die im Anschluss gebildeten Typiken eine Komposition aus einzelnen Dimensionen mehrerer Einzelfälle darstellen“

(Nentwig-Gesemann 2013, S. 309). Herausgearbeitet wird etwa die Relation einer migrationstypischen Basistypik zu entwicklungstypischen, bildungs-, geschlechts- und auch generationstypischen Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack 2001, S. 246ff.).

3. Neue Formen dokumentarischer Typenbildung

Die methodologischen Standards und Prozeduren der dokumentarischen Typenbildung wurden zunächst vor allem im Bereich der Jugendforschung und in Auseinandersetzung mit dem Gruppendiskussionsverfahren entwickelt (siehe u. a. Nohl et al. 2013). Mit der Ausarbeitung der Dokumentarischen Methode für das narrative Interview (Nohl 2006a) und der Etablierung einer dokumentarischen Bildungsforschung (zum Überblick siehe Amling und Geimer 2019; Thomsen und Amling 2019) kommt es zu einem veränderten Fokus, dem die prozessanalytische und die relationale Typenbildung Rechnung tragen.¹² Hierbei sind differente grundlagentheoretische Bezüge ersichtlich, die sich von der Ausarbeitung der Praxeologischen Wissenssoziologie, wie sie Ralf Bohnsack (2017a) als Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode sukzessive ausgearbeitet hat, unterscheiden. In Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Forscher*innen im Forschungsprozess kommt es dabei, so meine These, zur Irritation der Verfahrensregeln der dokumentarischen Typenbildung, was im Folgenden anhand der Entstehung sowie der Grundannahmen der prozessanalytischen und der relationalen Typenbildung erläutert wird.

Orientierungen auf der Ebene der Sinngenese und Typik auf die Relation und Heterogenität mehrerer Typen im Hinblick auf ein aus der Empirie rekonstruiertes Tertium Comparationis. Mit Typologie wird das Zusammenspiel von Sinn- und Soziogenese, also die Verortung sinngenetischer Orientierungsrahmen bzw. Orientierungen in (mehreren) konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. deren Überlagerung, bezeichnet.

- 12 Neben der prozessanalytischen und der relationalen Typenbildung ist auch die Entwicklung einer funktionalen Typenbildung zu nennen, die im Kontext der Organisationsforschung ausgearbeitet wurde (Vogd 2018). In der funktionalen Typenbildung „wird nach dem *Bezugsproblem* gefragt, auf das die in einem konkreten Fall gefundenen Verhältnisse eine Antwort geben“ (ebd., S. 360, H.i.O.), was weitergehend mit einer Kontexturanalyse verbunden wird, die die Struktur der situativen Praxis, die für eine Organisation charakteristisch ist, analysiert (Jansen, Schlippe und Vogd 2015). Auch wenn eine solche Vorgehensweise für organisationstheoretische Untersuchungen sinnvoll sein kann, so wäre das Verhältnis des Ansatzes zu den im vorliegenden Artikel ausgeführten Verfahrensregeln der dokumentarischen Typenbildung eingehender zu erörtern, was den Rahmen des Artikels sprengen würde.

3.1. Die prozessanalytische Typenbildung

Überlegungen zu einer „Typenbildung als Prozessanalyse“ finden sich bereits in der Ausarbeitung der dokumentarischen Typenbildung bei Ralf Bohnsack (2010, S. 144). Im Hinblick auf die erste typenbildende dokumentarische Studie (Bohnsack 1989) stellt dieser heraus, dass etwa die Struktur eines dörflichen Lebenszusammenhangs, „nicht allein über die Rekonstruktion von biographischen Entwürfen erschöpfend zu erfassen ist“ (ebd., S. 146). Notwendig sei die Rekonstruktion der „*Prozessstruktur*, mit der zugleich die Bedingungen der Konstitution, Reproduktion und Veränderung von biographischen Entwürfen als *interaktive Prozesse* erfasst sind“ (ebd., S. 146, H.i.O.). Der Begriff der Prozessstruktur wird von Bohnsack breit gefasst und beleuchtet nicht nur „Situationen und Entwicklungsphasen existenzieller Verunsicherung und Entfremdung“ (Bohnsack 2001, S. 230), sondern nimmt auch die Handlungspraxis hinsichtlich der „Bedingungen der Herstellung existenzieller Sicherheit“ (ebd., S. 231) in den Blick. Gegenstand der prozessanalytischen Typenbildung, wie sie von Florian von Rosenberg entwickelt wurde, ist demgegenüber die „Rekonstruktion von Prozessen im Allgemeinen und von Bildungsprozessen im Speziellen“ (Rosenberg 2012, S. 198). Miteinander verglichen werden „die unterschiedlichen (biographischen) Generierungsgeschichten von Habitusdispositionen“ (ebd., S. 199) oder anders ausgedrückt: „Habitusprozessverläufe“ (ebd., S. 199).

Grundsätzlich zeigen sich Übereinstimmungen zwischen der praxeologischen und der prozessanalytischen Typenbildung, wie von Rosenberg sie skizziert. Die Wandlungs- und Bildungsprozesse, auf denen der Fokus der prozessanalytischen Typenbildung liegt, werden formal, d. h. grundlagentheoretisch und nicht normativ bestimmt. Bildungsprozesse werden als Transformation der auf der Ebene von Akteur*innen angesiedelten Habitus charakterisiert.¹³ Florian von Rosenberg stellt allerdings in seiner Bezugnahme auf die Habitus-Theorie Pierre Bourdieus den relationalen Charakter des Habitus heraus. Dieser ist für ihn „weniger als ein feststehendes Schema“ zu verstehen, sondern vielmehr als ein „sich in der Zeit vollziehender dynamischer Prozess“ (Rosenberg 2011, S. 73). Das Tertium Comparationis, also der rekonstruierte Kontrast in der Gemeinsamkeit, liegt bei der prozessanalytischen Typenbildung daher auch quer zur praxeologischen Typenbildung, wie sie von Bohnsack entwickelt wurde (vgl. Thomsen 2019, S. 254). Während in der praxeologischen Typenbildung Orientierungsrahmen typisiert und ihre Genese rekonstruiert werden, werden in der prozessanalytischen Typenbildung Muster

13 Siehe hierzu auch den Text von Sarah Thomsen in diesem Band.

der Veränderung von Orientierungen als Phasentypik rekonstruiert. Gegenstand ist „die Geschichte des Habitus und damit seine Entwicklung, Differenzierung und gegebenenfalls seine Modifizierung“ (Rosenberg 2012, S. 199).

Ein deutlicher Unterschied zwischen der prozessanalytischen und der praxeologischen Typenbildung zeigt sich hinsichtlich der Verfahrensregel der Mehrdimensionalität. Von Rosenberg knüpft in seiner Ausarbeitung der prozessanalytischen Typenbildung zwar an die Bedeutung der mehrdimensionalen Analyse in der dokumentarischen Typenbildung an (vgl. Rosenberg 2011, S. 98). Sarah Thomsen macht in ihrer Auseinandersetzung mit dem Ansatz aber deutlich, dass entgegen der Rekonstruktion einer weit gefassten Prozessstruktur, wie sie in den Arbeiten von Ralf Bohnsack erfolgt, in der prozessanalytischen Typenbildung vor allem „das innerhalb der Individualbiografie Erfahrene und Erzählbare erfasst“ wird (Thomsen 2019, S. 251). Prozessstrukturen werden unter der Perspektive auf Entwicklungsphasen und mögliche Habitustransformationen in den Blick genommen. Rekonstruiert wird die *Auseinandersetzung* mit existenzieller Verunsicherung, wie Bohnsack sie auch im Hinblick auf Typenbildungen in der Tradition der Chicagoer Schule herausarbeitet (vgl. Bohnsack 2001, S. 230). Hierbei geht es weniger um die *Bedingungen* der Herstellung existenzieller Sicherheit, wie sie für die praxeologische Typenbildung charakteristisch ist (ebd., S. 231). Erfahrungshintergründe des Habitus werden zwar in der prozessanalytischen Typenbildung durchaus berücksichtigt und gehen in die Rekonstruktion biografischer Prozesse anhand der Analyse, der sich dokumentierenden Erfahrungsaufschichtung ein. Der im Zentrum der Beobachtung stehende Prozess wird „aber unweigerlich stärker auf die Ablaufdynamiken auf der Ebene von Individualbiografien bezogen – ohne aber dabei individualistisch (...) zu sein“ (Thomsen 2019, S. 251).

3.2 Die relationale Typenbildung

Die relationale Typenbildung wurde von Arnd-Michael Nohl ausgehend von Forschungsarbeiten (Radvan 2010; Schondelmayer 2010; Nohl et al. 2014) entwickelt, die vor das Problem gestellt waren, dass im jeweiligen Untersuchungsfeld zwar Orientierungen rekonstruiert und typisiert werden konnten, aber sich „keine soziogenetische Typenbildung entwickeln ließ“ (Nohl 2019a, S. 52). Gegenstand der relationalen Typenbildung ist es, Orientierungen, die sich auf spezifische Probleme und Themen beziehen, nicht nur „in Bezug auf eine Thematik bzw. eine Problemstellung herauszuarbeiten“, sondern das empirische Material daraufhin zu interpretieren, ob „auch in Bezug auf eine zweite (und dritte) Thematik weitere Orientierungen typisierbar sind“ (ebd., S. 53, H.i.O.). Rekonstruiert werden verschiedene sinnogenetische Typenbildungen oder Tertia Comparationis, zwischen denen in einem zweiten Schritt

fallübergreifende Relationen aufgezeigt werden. Diese können als Kombination von Orientierungen verstanden werden, die von anderen fallübergreifenden Relationen typisierter Orientierungen empirisch abgrenzbar sind (vgl. Nohl 2013, S. 58f).

Während sich bezogen auf die Verfahrensregeln der Rekonstruktion und der komparativen Vorgehensweise keinerlei Unterschiede zwischen der relationalen und der praxeologischen Typenbildung zeigen, werden hinsichtlich der grundlagentheoretischen Begrifflichkeiten starke Unterschiede deutlich. Bezugnehmend auf die pragmatistische Handlungstheorie schränkt Nohl in seiner Studie zu „Bildung und Spontanität“ (2006b) die zentrale Bedeutung der dokumentarischen Begrifflichkeit des Orientierungsrahmens bzw. des konjunktiven Erfahrungsraums ein und fokussiert demgegenüber Handlungspraktiken, die auf einer kleinteiligeren Ebene angesiedelt sind. Nohl stellt heraus, dass der für die praxeologische Typenbildung zentrale Begriff des Orientierungsrahmens „eine ganze Bandbreite von Handlungspraktiken“ (Nohl 2020a, S. 57) strukturiere. Die relationale Typenbildung nehme hingegen auch praktische Muster in den Blick, „die unterhalb der Ebene des Habitus bzw. Orientierungsrahmens liegen“ (ebd., S. 58f.). Rekonstruiert werden „Habits“ und „Handlungsorientierungen“, die sich „auf Ausschnitte von Welt“ beziehen (ebd., S. 57f.). Während Handlungsorientierungen als (relativ) situationsunabhängige Strukturen, die näher an Akteur*innen gelagert sind, gesehen werden, bezeichnen Habits die ausschnittshafte, „praktische Verbindung von Mensch und Welt“ (ebd., S. 57f.). Die Kollektivität von Handlungsorientierungen und Habits ist hierbei kleinteiliger geschnitten, als die Kollektivität gesellschaftlich etablierter „sozialer Lagerungen“, wie sie Mannheim (1964, S. 524) konzipiert hatte, etwa des Geschlechts oder der Generation. Das bedeutet Nohl zufolge zwar nicht, dass „Handlungsorientierungen vom übergreifenden Orientierungsrahmen bzw. Habitus unabhängig wären“ (Nohl 2020a, S. 57). Allerdings weist jede typisierte Relation bzw. die ihr zugrundeliegenden Handlungspraktiken „das Potential auf, kollektive Gemeinsamkeiten zwischen Menschen zu begründen“ (ebd., S. 59), also erste Anfänge eines konjunktiven Erfahrungsraums zu konstituieren.

4. Kontraste in der Gemeinsamkeit

Wie bereits angedeutet, unterscheiden sich die prozessanalytische sowie die relationale Typenbildung von der praxeologischen Typenbildung hinsichtlich ihres Verständnisses von Mehrdimensionalität. Beide Ansätze siedeln sie im Unterschied zur praxeologischen Typenbildung auf der Ebene der „strukturierenden Struktur“ (Bourdieu 1997, S. 729) der Handlungspraxis, also der Sinn-genese, an. In den Blick genommen werden Modi Operandi von Selbst- und Weltverhältnissen sowie mehrdimensionale Praxismuster. Die rekonstruierten

Habitusprozessverläufe bzw. Relationen von (Handlungs-)Orientierungen zielen hierbei auf die Rekonstruktion des Habitus als „Überlagerungsverhältnis von unterschiedlichen Logiken der Praxis“ (Nohl, Rosenberg und Thomsen 2015, S. 227) ab. Dieser wird als „mehrdimensionales Gewebe unterschiedlicher Prozessstrukturen konzeptionalisiert, das sich uneindeutig, widersprüchlich und ambivalent generieren kann“ (ebd., S. 228). Wenn in der relationalen Typenbildung von der „(mehr-)dimensionalen Aspekthaftigkeit empirischer Analysen“ (Nohl 2020a, S. 52) die Rede ist, so heißt das, dass in der Forschungspraxis verschiedene „Erfahrungs- und Handlungsdimensionen“ (Nohl 2013, S. 58) identifiziert werden, in denen sich jeweils unterschiedliche Handlungsorientierungen typisieren lassen. Rekonstruiert werden Bezugsprobleme bzw. mehrdimensionale Relationen von Bezugsproblemen, die „von den Akteuren innerhalb differierender Handlungsorientierungen und Habits bearbeitet“ werden (Nohl 2019a, S. 60f.).

In der praxeologischen Typenbildung wird Mehrdimensionalität hingegen, wie in Abschnitt 2 bereits dargestellt, auf der Ebene der „strukturierten Struktur“ (Bourdieu 1997, S. 729), also der Soziogenese, angesiedelt. Gegenstand der mehrdimensionalen Analyse sind kollektive und wie es Bohnsack in seinen neueren Arbeiten ausarbeitet, komplexe konjunktive Erfahrungsräume, die durch eine „mehrfache Mehrdimensionalität“ gekennzeichnet sind (Bohnsack 2017b, S. 243). Die Komplexität des konjunktiven Erfahrungsraums beruht hierbei zum einen darauf, „dass immer mehrere Erfahrungsräume einander überlagern (...) und dass zum anderen je nach Thema bzw. Interaktionsanlass je unterschiedliche Erfahrungsräume und Orientierungsrahmen aktiviert werden“ (Nentwig-Gesemann 2020, S. 133). Hinzukommt, dass konjunktive Erfahrungsräume „auf mehreren Ebenen (gesellschaftlich, organisational, interaktional)“ (ebd., S. 133) angesiedelt sind. Forschungspraktisch wird auf der Ebene der Sinngenerese eine Basistypik rekonstruiert, die auf der Ebene der Soziogenese etwa als Migrations- oder Geschlechts-Typik identifiziert werden kann. Das bedeutet, dass der untersuchte Fall, sich „als Schnittmenge unterschiedlicher Erfahrungsräume“ konstituiert und „je nach Erkenntnisinteresse (...) immer nur aspekthaft mit Bezug auf einen spezifischen Erfahrungsraum“ in den Blick genommen wird (Bohnsack 2017a, S. 119). Im Rahmen der mehrdimensionalen Analyse wird eine rekonstruierte Migrationstypik dann etwa im Verhältnis zu einer Geschlechtstypik analysiert. Diese mehrdimensionale Analyse wird in der praxeologischen Typenbildung als notwendige Bedingung für die Validität und die Generalisierungsfähigkeit der dokumentarischen Typenbildung erachtet (vgl. Bohnsack 2001, S. 249). Das Generalisierungsniveau hängt hierbei, so Bohnsack, davon ab, wie vielfältig, d. h. mehrdimensional ein Fall „innerhalb einer ganzen *Typologie* verortet werden kann“ (ebd., S. 249, H.i.O.).

4.1 Mehrdimensionalität und Dimensionalisierung

Die unterschiedlichen Verständnisse von Mehrdimensionalität stellen den Kern der Kontroverse um die neuen Formen dokumentarischer Typenbildung dar. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Nora Friederike Hoffmann problematisieren hinsichtlich der relationalen Typenbildung daher auch, dass diese der Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung nicht gerecht werde (Bohnsack et al. 2018 S. 34f.). Die relationale Typenbildung ermögliche keinen „systematischen analytischen Zugang (...) zum konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd., S. 34), weshalb sie nicht als Variante oder Erweiterung der dokumentarischen Typenbildung verstanden werden könne. Nicht die „Überlagerung unterschiedlicher (gesellschaftlicher) Habitus und *Erfahrungsräume* innerhalb des *Individuums*“ werde rekonstruiert, sondern „die Überlagerung unterschiedlicher ‚Habit- und Orientierungsstrukturen‘ innerhalb des *einen Habitus*“ (ebd., S. 34, H.i.O.). Damit werde der Habitusbegriff aber „an das Individuum gebunden“ und als „*individueller Habitus*“ kontextualisiert (ebd., S. 126, H.i.O.). Die relationale Typenbildung laufe daher Gefahr, Zugang zum „Gesamthabitus des Individuums“ (Bohnsack et al. 2018., S. 34) und zur „Totalität eines Individuums“ (ebd., S. 35) zu suchen und bleibe „eindimensional“ (ebd., S. 34).

Die Kritik an der relationalen Typenbildung weist Ähnlichkeiten zu Bohnsacks Abgrenzung von Typenbildungen in der Tradition der Grounded Theory auf. In seiner Auseinandersetzung stellt Bohnsack heraus, dass die „Komplexität, die notwendig ist, um einen Fall zugleich mehreren Typiken zuzuordnen und somit der Mehrdimensionalität des Falles Rechnung tragen zu können“ in der Grounded Theory weder „in der Forschungspraxis noch in der methodischen Programmatik“ erreicht werde (Bohnsack 2001, S. 249). Die Typenbildung der Grounded Theory sei dadurch gekennzeichnet, „dass der Fall jeweils nur einem Typus zugeordnet wird“ (ebd., S. 249).¹⁴ Gebildet würden „Sub-Typen“ oder „Sub-Kategorien“ um Typen hinsichtlich ihrer Eigenschaften auszudifferenzieren (vgl. ebd., S. 249). Es handele sich um eine „Dimensionalisierung“, die zwar „möglicherweise den *Abstraktionsgrad*“ erhöhe,

14 Bohnsack zielt meines Erachtens nach hier nicht darauf ab, dass ein Fall verschiedenen Typen zugeordnet werden sollte. Vielmehr wird von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann an anderer Stelle kritisiert, dass der Typus in der Grounded Theory nur aus einem Fall innerhalb einer Typik bestehe. Demgegenüber umfasst der Typus in der praxeologischen Typenbildung in der Regel mehrere Fälle. Es können zudem an „jedem Fall grundsätzlich unterschiedliche Typiken, d. h. unterschiedliche Dimensionen oder ‚Erfahrungsräume‘ (...) aufgewiesen und in ihrer ‚Überlagerung‘, ihrer *Mehrdimensionalität* empirisch rekonstruiert“ werden (Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2020, S. 238).

aber „noch keinen Beitrag zu[r] (...) *Generalisierungsfähigkeit*“ (ebd., S. 249, H.i.O) leiste.

Anselm Strauss und Juliet Corbin, als Vertreter einer Variante der Grounded Theory,¹⁵ ging es mit der Bildung von Subkategorien darum, allgemeine, situationsunabhängige Eigenschaften einer Kategorie bzw. eines Phänomens herauszuarbeiten, die „die (...) gesamte Reichweite der Dimension vermitteln, über die eine Kategorie variieren kann“ (Strauss und Corbin 1996, S. 51). Jedes Auftreten einer Kategorie besitze „ein einzigartiges *dimensionales Profil*“ und repräsentiere die „*spezifischen Eigenschaften* eines Phänomens unter einem gegebenen Satz von Bedingungen“ (ebd., S. 51, H.i.O.). In diesem Sinne kann für die prozessanalytische, wie auch die relationale Typenbildung durchaus eine Tendenz zur Dimensionalisierung konstatiert werden. Während die prozessanalytische Typenbildung stärker auf die Prozessstruktur biografischer Muster, als auf die Prozessstruktur der existenziellen Hintergründe dieser Ablaufdynamiken bezogen ist, läuft die relationale Typenbildung Gefahr, dass die identifizierten Bezugsprobleme, die von den Akteur*innen innerhalb differierender Handlungsorientierungen bearbeitet werden, mitunter vor allem Detaillierungen sinngenetischer Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen darstellen. Allerdings ist kein, wie von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Nora Friederike Hoffmann kritisiert, Erfassen der „Totalität eines Individuums“ (2018, S. 35) ersichtlich. Denn gemäß der komparativen Vorgehensweise der dokumentarischen Typenbildung werden bei beiden Ansätzen „nicht die Fälle“, sondern „fallübergreifende Muster typisiert“ (Nohl 2020a, S. 52). Der rekonstruierte Fall wird zwar nicht „als Repräsentant *unterschiedlicher* kollektiver oder gesellschaftlicher Habitus resp. Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2017a, S. 126, H.i.O) in den Blick genommen, was aber nicht bedeutet, dass nicht mit ihrem Wirken gerechnet wird. Gegenstand der Typenbildung ist die fallübergreifende Rekonstruktion mehrdimensionaler Habitus, wobei weder die Prozessanalyse noch die relationale Typenbildung den Anspruch erheben, konjunktive Erfahrungsräume rekonstruieren zu können bzw. aufgrund ihres anders gelagerten Erkenntnisinteresses rekonstruieren zu wollen.

4.2 Konjunktiver Erfahrungsraum und sinnlogischer Zusammenhang

Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Nora Friederike Hoffmann reklamieren für die praxeologische Typenbildung, dass Mehrdimensionalität auf der Ebene der Soziogenese „nicht lediglich theoretisch postulierbar“, sondern auch „in methodisch kontrollierter Weise empirisch rekonstruierbar“ (Bohnsack et

15 Zu den „Spielarten“ der Grounded Theory Methodologie siehe Mey und Muck (2011, S. 16ff.).

al. 2018, S. 34) sei. Im Zuge der mehrdimensionalen Analyse der praxeologischen Typenbildung wird die „Totalität der unterschiedlichen Erfahrungsräume, an denen das Individuum teilhat“ (ebd., S. 35) in den Blick genommen. Allerdings zeigt sich, dass gerade in Abschluss- und Qualifikationsarbeiten eine solche mehrdimensionale Analyse oftmals nicht eingelöst wird und nur wenige dokumentarische Forschungsarbeiten vorliegen, in denen die Mehrdimensionalität von konjunktiven Erfahrungsräumen systematisch rekonstruiert wird.¹⁶ Dem, so meine These, tragen auch die neueren Arbeiten von Ralf Bohnsack (etwa Bohnsack 2018) Rechnung, in denen nicht mehr vor allem die mehrdimensionale Analyse als einer der zwei methodologischen Arbeitsschritte der Soziogenese, sondern die soziogenetische Interpretation stärker ausgearbeitet wird (siehe Abschnitt 2). Hinzukommt, dass das grundlagentheoretische Konzept des komplexen konjunktiven Erfahrungsraums Gefahr läuft, als zentraler sinnlogischer Zusammenhang zu einer Engführung dessen, was als dokumentarische Typenbildung gelten kann, zu führen.

Monika Wohlrab-Sahr weist in ihrer Auseinandersetzung mit verschiedenen rekonstruktiven Typenbildungskonzeptionen darauf hin, dass sich diese zumeist darin unterscheiden, „ob (...) jeweils nur eine Dimension eines Falles in den Typus eingeht; oder ob Typen aus einer Abstraktion des Verweisungszusammenhangs aller zentralen Dimensionen des Falles gewonnen werden“ (Wohlrab-Sahr 1994, S. 274). Während die letztgenannte Konzeption auf einen „sinnlogischen Zusammenhang der unterschiedlichen Dimensionen bzw. tragenden Kategorien“ abzielt, bei der meist eine „Individuierungsgeschichte – im Unterschied etwa zu kollektiven Orientierungen – im Zentrum der Analyse steht“, ¹⁷ vereinigt der Fall im Sinne der ersten Konzeption „unterschiedliche Typiken in sich“ (ebd., S. 274). Die letztgenannte Konzeption, die der Forschungspraxis dokumentarischer Typenbildungen entspricht, auch wenn die prozessanalytische und die relationale Typenbildung vorwiegend einzelne Typiken rekonstruiert, steht in einem Spannungsverhältnis zur mehrdimensionalen Analyse der praxeologischen Typenbildung. Diese zielt darauf ab „Zugang zu einander überlagernden konjunktiven Erfahrungsräumen eines Falles“ zu finden und „durch die komparative Analyse mit den erlebnisgebundenen Orientierungsrahmen anderer Fälle“ eine Typologie „nicht allein auf die Struktur von Fällen aufzubauen, sondern zur Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen vorzudringen“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 310). Mit dem komplexen konjunktiven Erfahrungsraum, der als Überlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume gedacht wird, wird in der praxeologischen Typenbildung aber ein sinnlogischer Zusammenhang angenommen, der nicht nur mit der „Primordialität des Kollektiven“ (Bohnsack 2017a, S. 58) verbunden ist, sondern diese mit dem konjunktiven Erfahrungsraum gleichsetzt. Damit läuft die

16 Neben den in Abschnitt 1 und 2 genannten Arbeiten siehe u. a. Nentwig-Gesemann 1999.

17 Zum Beispiel eine „Fallstruktur“ (Oevermann 1981).

praxeologische Typenbildung Gefahr die Irritation, die mit der Untersuchung neuer Gegenstandsbereiche oder mit anderen Erkenntnisinteressen einhergeht, auszublenden und die dokumentarische Typenbildung auf Aspekte der Milieuanalyse engzuführen. Die Milieuanalyse stellt zwar einen zentralen Bereich der Dokumentarischen Methode dar (siehe u. a. Bohnsack 2014), aber, so möchte ich hier argumentieren, es haben sich weitere Forschungsperspektiven herausgebildet aus denen sich produktive Weiterentwicklungen der dokumentarischen Forschungspraxis und Erweiterungen ihrer grundlagentheoretischen Bezugspunkte ergeben. Zu nennen ist hier etwa die Auseinandersetzung mit Organisationen (siehe u. a. Amling und Vogd 2017) oder Diskursen (siehe u. a. Nohl 2019b, Geimer, Amling und Bosančić 2019) sowie die Diskussion von Interaktionsanalysen im Rahmen der Dokumentarischen Methode (siehe u. a. Nohl 2020b).

5. Die Dokumentarische Methode als Praxisgemeinschaft

Die Reflexion der Forschungspraxis der dokumentarischen Typenbildung zeigt, dass ihre Verfahrensweise als rekonstruktiv, komparativ und mehrdimensional bestimmt werden kann. Expliziert werden damit Regeln, die als begrifflich-theoretische Seite der Dokumentarischen Methode und als Teil eines umfassenderen und weitgehend impliziten Wissenszusammenhangs verstanden werden können, der sich mit dem Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn als Paradigma bezeichnen lässt (Kuhn 2020). Kuhn hat in seinen Arbeiten zum Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis herausgearbeitet, dass es gemeinsame Paradigmata und nicht gemeinsame Regeln sind, die die Kohärenz von Forschungstraditionen ermöglichen. Aber auch, wenn das Fehlen von Regeln so Kuhn „ein Paradigma nicht daran [hindert], die Forschung zu führen“ (ebd., S. 58), so liefern Regeln doch „Informationen über die Bindungen, welche die Wissenschaftler von ihren Paradigmata herleiten“ (ebd., S. 52). Der Vergleich des praxeologischen mit dem prozessanalytischen sowie dem relationalen Typenbildungsansatz zeigt, dass eine Praxisgemeinschaft erkennbar ist, bei der dieselben Verfahrensregeln angewendet werden. Zwar wird die Mehrdimensionalität bei der prozessanalytischen und der relationalen Typenbildung auf der Ebene fallübergreifender Muster und Relationen und damit der *Strukturierung des Sozialen* rekonstruiert, während die praxeologische Typenbildung Erfahrungsdimensionen in den Blick nimmt, die auf fallübergreifende, komplexe konjunktive Erfahrungsräume und damit die *Strukturiertheit des Sozialen* verweisen. Bei allen drei Ansätzen werden aber Typenbildungen vorgenommen, die sich auf die Primordialität des Kollektiven und nicht auf die Primordialität oder Totalität des Einzelfalls beziehen. Insgesamt dokumentieren sich in allen der drei hier diskutierten Ansätze also homologe Bindungen,

zwischen den angewandten Verfahrensregeln und dem übergreifenden Paradigma, deren weitergehender Vergleich mit den Regeln bzw. Paradigmata anderer Forschungstraditionen und ihrer Typenbildungsansätze ein Desiderat für weitere Auseinandersetzungen darstellt. Deutlich wird, im Unterschied zur Kontroverse um die Differenzen dokumentarischer Typenbildungen, auf die zu Beginn des Textes eingegangen wurde, dass in der Forschungspraxis bezogen auf die hier diskutierten Typenbildungsansätze mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede vorliegen. Die herausgearbeiteten Verfahrensregeln verweisen auf eine Praxisgemeinschaft deren Aneignung sich in der dokumentarischen Forschungspraxis und der Einsozialisation in einen spezifischen Modus Operandi oder auch Habitus des Forschens vollzieht.¹⁸

Literatur

- Amling, S., & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Methode und praxeologische Bildungsforschung. In D. Zifonun, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 67–82). Weinheim/Basel: Beltz.
- Amling, S., & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 195–200), 4. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In R. Bohnsack, N.-F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 312–328). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In J. Renn, P. Isenböck & L. Nell (Hrsg.), *Die Form des Milieus. Zum*

18 Ralf Bohnsack hat diesen Aspekt der Verankerung wissenschaftlicher Erkenntnis in der sozialen Praxis als ein Merkmal einer praxeologischen Methodologie ausgearbeitet (Bohnsack 2014, S. 206ff.).

- Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Sonderband Zeitschrift für Theoretische Soziologie (S. 16–45). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaf-tigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegene-rierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biogra-phieforschung (S. 47–72). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Jg. 7, Beiheft Nr. 3, (S. 65–68).
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 225–252). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendis-kussionen mit Jugendlichen. Opladen: VS für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (2020). Typenbildung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung (S. 237–241), 4. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack R., Nentwig-Gesemann, Iris., & Hoffmann, N. F. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), Typenbildung und Dokumentarische Methode. For-schungspraxis und methodologische Grundlagen (S. 9–50). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (1998). Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdiszip-linäre Zugänge qualitativer Forschung (S. 260–282). Opladen: VS für Sozial-wissenschaften.
- Bourdieu, P. (1997). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 9. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2012). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung (S. 11–22). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Geimer, A., Amling, S., & Bosančić, S. (Hrsg.) (2019). Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B. M. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. Social Problems, 12, (S. 436–445).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1969). The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

- Jansen, T., Schlippe, A. v., & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 16. Jg., H. 1., Art. 4.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, T. S. (2020). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, 22. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit. In K. Mannheim (Hrsg.), *Strukturen des Denkens* (S. 155–322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded Theory Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2020). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4. Auflage (S. 131–133). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, 3. Auflage (S. 294–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (1999). Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2020a). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius, & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biografieforschung*, 2. mit zusätzlichen Beiträgen ergänzte Auflage (S. 49–64). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020b). Erziehung zur Interaktion. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 239–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019a). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 1/2019, (S. 51–64).
- Nohl, A.-M. (2019b). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörmer, P. Loos, A. Schondelmayer & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2016). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung* –

- Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung (S. 105–122). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006a). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2006b). Bildung und Spontanität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2001). Migration und Differenz Erfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Springer VS.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A. (2014). Work in Transition. Cultural Capital and highly skilled migrants' passages into the labour market. Toronto: University of Toronto Press.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., & Przyborski, A. (2013). Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In A.-M. Nohl, B. Schäffer, P. Loos & A. Przyborski (Hrsg.), Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen (S. 9–42). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Popper, K. R. (2005). Logik der Forschung. In: Gesammelte Werke. Band 3. Tübingen. 11. Auflage.
- Radvan, H. (2010). Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu pädagogischen Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenberg, F. v. (2012). Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie (S. 193–205). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rosenberg, F. v. (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biografieforschung, 2. mit zusätzlichen Beiträgen ergänzte Auflage (S. 65–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schondelmayer, A. C. (2010). Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie. Bielefeld: Transcript.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

- Strübing, J. (2020). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4. Auflage (S. 227–230). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stützel, K. (2018a). Theorie und Theoriebildung in der praxeologischen Typenbildung. Grundbegriffe als Denkraum. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 117–130). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stützel, K. (2018b). Rekonstruktive Soziale Arbeit und praxeologische Analyseeinstellung. Empirische Befunde zur Sozialen Arbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. In R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 102–118). Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S., & Amling, S. (2019): Empirische Arbeiten einer dokumentarischen Bildungsforschung. In D. Zifon, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 81–94). Weinheim: Beltz.
- Vogd, W. (2018). Funktionale Methode und Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 359–373). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. Eine praxeologische Typisierung habituellder Praktiken des Fremdverstehens. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 329–344). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wohlrab-Sahr, M. (1994). Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem „Ganzen“ und dem „Eigentlichen“: „Idealisierung“ als biographische Konstruktion. In A. Diezinger, H. Kitzer & I. Anker (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege wissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 269–299). Freiburg im Br.: Kore.

II

Offene Beiträge und Repliken

Die Dokumentarische Methode im Rahmen einer intersektionalen Forschungsperspektive

Im Rahmen der Analysen mit der Dokumentarischen Methode verbinden bislang nur wenige Forschungsarbeiten die Gegenstandsbereiche der sozialen Ungleichheit und Diskriminierung mit einer intersektionalen Perspektive – dazu gehören unter anderem die Arbeiten von Wivian Weller (2003), Karin Scherschel (2006), Anja Weiß (2013) und Karin Schittenhelm (2017).

Trotz dieser bedeutenden Arbeiten, die, wenn auch nicht immer explizit methodisch, Intersektionalität und die Dokumentarische Methode verbinden, hat eine Auseinandersetzung mit methodisch-methodologischen Fragen, bei konsequenter Anwendung der intersektionalen Forschungsperspektive, innerhalb der Dokumentarischen Methode bisher kaum stattgefunden.

Wir versuchen daher, mit diesem Artikel einen Beitrag zu dieser Debatte zu leisten, indem wir diese beiden Forschungstraditionen hinsichtlich ihrer gegenseitigen Anschlussmöglichkeiten untersuchen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Verortung – die Dokumentarische Methode in der Kultur- und Wissenssoziologie Karl Mannheims (1970) und die Intersektionalität in feministischen und postkolonialen Theorietraditionen (Davis 1981; Crenshaw 1989; Combahee River Collective 1983 [1977]) – werden auch die methodischen Debatten in der Regel separat geführt. An diese Leerstelle knüpfen wir an, indem wir einen systematischen Dialog anstreben. Dabei stehen unsere (laufenden) Promotionsprojekte im Zentrum der Auseinandersetzung.¹

¹ Die Idee für diesen Beitrag entspringt der Zusammenarbeit der Autorinnen in einer selbstorganisierten Arbeitsgruppe an der Goethe-Universität Frankfurt. Ausgehend von unseren Promotionsvorhaben setzen wir uns seit mehreren Jahren mit der Frage nach einer systematischen Verknüpfung der beiden Forschungsperspektiven auseinander. Unsere Überlegungen waren ferner Gegenstand eines gemeinsamen Panels auf der Jahrestagung 2019 des zentrums für evaluations- und sozialforschung (ces e.V.) in Berlin.

Wir knüpfen in unseren Arbeiten an Fragen nach Rassismus und Diskriminierung, beziehungsweise Antidiskriminierung, unter Berücksichtigung des Intersektionalitätskonzepts und kritisch-antirassistischer Forschungsliteratur an. Ein weiteres verbindendes Element unserer Arbeiten ist die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion. *Annette Hilscher* (2020) forscht zu den spezifischen Rassismuserfahrungen, die Schwarze Menschen in *weißen* Mehrheitsgesellschaften machen, *Katrin Springsgut* (2021) zu studentischen Orientierungen im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen und *Marah Theuerl* (2020) zu Differenzkonstruktionen von Studierenden an der Hochschule.

1 Eine intersektionale Forschungsperspektive als Bereicherung für die Dokumentarische Methode

Intersektionalität als analytische Linse findet in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen Anwendung. Neben der Geschlechterforschung dient sie der Erforschung komplexer Mechanismen sozialer Ungleichheit mit Schwerpunkten auf der Anti-Rassismus- und Migrationsforschung, der Dis/Ability und Queer Studies. Bereits 1977 thematisierten Vertreterinnen der Schwarzen Frauenrechtsbewegung und der Critical Race Theory, dass die großen Unterdrückungssysteme verschränkt seien. Sie forderten feministische Analysen von Macht und Herrschaft ein, die *gender*, *race*, *class* und *sexuality* als miteinander verwobene Differenzkategorien betrachten (Combahee River Collective 1983 [1977], S. 210, 217). Den Ausdruck der *intersection*, der Straßenkreuzung, prägte Kimberlé Crenshaw. Anhand juristischer Fälle zeigte sie auf, dass damalige Konzepte rassistischer oder sexistischer Diskriminierung nicht ausreichen, um die spezifische Situation Schwarzer Arbeiterinnen zu beschreiben. Diese konnten rechtlich nicht vor Mehrfachdiskriminierung geschützt werden. Crenshaw folgerte, dass die Problematik nicht durch eine Addition von Diskriminierungsformen zu begründen sei, sondern aufgrund der komplexen Überkreuzungen von Diskriminierungspraktiken. Sie formulierte den Anspruch einer drei Ebenen umfassenden Analyse, welche die strukturelle, die politische und die Repräsentationsebene umfasst (Crenshaw 1989).

Bereits vor der Einführung des Begriffs der Intersektionalität in der Wissenschaft haben feministische Bewegungen Schwarzer Frauen seit Ende der 1960er Jahre intersektional gearbeitet und aufgezeigt, dass die Erfahrungen Schwarzer Frauen in dominanten feministischen Diskursen vernachlässigt wurden (Gutiérrez Rodríguez 2014). Die Debatte zu Intersektionalität wurde innerhalb des Black Feminism divers geführt. Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen die Überzeugung, „dass es notwendig ist, ein theoretisches Modell zu entwickeln, das die Vielschichtigkeit der gesellschaftlichen Dynamiken

der Unterdrückung und Diskriminierung zu fokussieren in der Lage ist“ (ebd., S. 84f.).

Während der letzten dreißig Jahre haben sich unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Theoriebildung und der forschungspraktischen Umsetzung von Intersektionalität entwickelt. Als geeignet für intersektionale Analysen erscheint einerseits das Vorgehen nach Maria Matsuda, bei der Analyse bestimmter Erfahrungen und Phänomene „die andere Frage zu stellen“ (Matsuda 1991, S. 1189). Wird etwa Rassismus als bedeutende Ungleichheitsdimension erkennbar, sollte zugleich danach gefragt werden, ob ebenfalls Geschlecht als Ungleichheitskategorie relevant wird. Auf diese Weise könne der Blick über das eigene Erkenntnisinteresse hinaus geöffnet werden. Neben der Betrachtung der Verwobenheit von Differenzkategorien hinsichtlich Diskriminierungen auf der individuellen Ebene kann andererseits auch die Analyse sozialer Praktiken, institutioneller und kultureller Normen und Ideologien sowie die Konsequenzen dieser Verflechtungen in Bezug auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Davis 2008, S. 68) als charakteristisch für intersektionale Analysen gelten.

Es existieren unterschiedliche Vorschläge hinsichtlich des Einsatzes von Kategorien innerhalb der Intersektionalitätsdebatte. Neben der Trias *race*, *class*, *gender*, die sich vielfach als Mindeststandard etabliert hat (vgl. Klinger und Knapp 2007; McCall 2005), sehen Forscher*innen die Hinzunahme weiterer Kategorien vor (Lutz 2001). Nina Degele und Gabriele Winker (2007) betonen die Relevanz von Körper als vierte relevante Kategorie. Helma Lutz (2001) schlägt mit Blick auf das jeweilige Forschungsinteresse eine Öffnung für weitere Differenzkategorien vor, zum Beispiel Sexualität, Alter, Nationalität und Gesundheit.²

Die konkrete Umsetzung einer intersektionalen Perspektive wird letztendlich in jedem Forschungsprojekt unterschiedlich realisiert. So schlägt Leslie McCall (2005) vor, mehr quantitative Forschung mit unterschiedlichen sozialen Gruppen durchzuführen, um die Komplexität der Beziehungen zu untersuchen. Degele und Winker (2007) entwickelten ein Vorgehen zur Mehrebenenanalyse, das sich auf die Arbeit von Floya Anthias und Nira Yuval-Davis (1992) stützt. Dabei werden Befunde auf der Identitäts-, der Repräsentations- und der Strukturebene untersucht und miteinander verbunden, so dass sich ein breites Bild entwickelt, welches Machtverhältnisse mit sozialen Praktiken und Identitäten in Verbindung bringt. Kathy Davis regt an, eine Selbstsituierung vorzunehmen und zu hinterfragen, welche Attribute bestimmte Auswirkungen auf die eigene Forschung haben können. Mit den verschiedenen Methoden, wie

2 Einen Überblick über die verschiedenen Entwicklungen bieten die Texte von Lutz et al. (2013), Carbin und Edenheim (2013) und Walgenbach (2012).

etwa Davis und Matsuda sie entwickelten, sollen „blinde Flecke“ (Davis 2008, S. 77) entlarvt und gleichzeitig ein kreatives Forschen und Schreiben angeregt werden. Methoden werden in diesem Sinne als Unterstützung zur Beantwortung der Forschungsfragen und nicht als starre Konstrukte betrachtet.

Der intersektionale Zugang zum Forschungsgegenstand nimmt in unseren Dissertationsprojekten deshalb einen zentralen Stellenwert ein, da er die besondere Berücksichtigung von Machtverhältnissen ermöglicht. Dies erscheint uns von besonderer Bedeutung bei der Forschung mit als relational vulnerabel gedachten Personengruppen (vgl. Butler 2016; Roth und von Unger 2018). Vulnerabilität wird dabei nicht als Essenz verstanden, sondern als politisch und gesellschaftlich bedingt (ebd.), wobei kein Mensch ‚an sich‘ vulnerabel ist; sondern nur hinsichtlich bestimmter Dimensionen in Beziehung zu seinen Mitmenschen in einem spezifischen an Raum und Zeit gebundenen gesellschaftlichen Kontext.

Viele unserer Forschungsteilnehmenden haben – mitunter traumatisierende – Diskriminierungen erfahren. Ihre Thematisierung in einer Gruppendiskussion oder einem Interview kann retraumatisierend wirken. Bei der Durchführung der Feldphase bestand daher für uns der Anspruch mit einer besonderen Sensibilität bei der Gestaltung des Forschungssettings und der Gesprächsführung vorzugehen. Auf diesen Überlegungen aufbauend verwenden wir das Konzept der Vulnerabilität im vorliegenden Beitrag hinsichtlich seiner sensibilisierenden Qualität, da es ermöglicht situativ über Machtverhältnisse nachzudenken. Ebenso eignet sich das Konzept als Frage und Gegenstand der empirischen Prüfung.

Zusammenfassend impliziert Intersektionalität als leitende Perspektive in unseren Forschungsarbeiten, dass die Befragten und ihre Wahrnehmung von Differenzsetzung, Ausgrenzung und Diskriminierung in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Damit einher geht der Anspruch, ihre Erfahrungen methodisch angeleitet zu rekonstruieren und diese in ihrer Vielschichtigkeit und Verwobenheit zu betrachten.

2 Der Mehrwert der Dokumentarischen Methode für die intersektionale Forschungsperspektive

Im Folgenden soll das Potential und somit die Anschlussfähigkeit der Dokumentarischen Methode für die intersektionale Forschungsperspektive analysiert werden.

2.1 Die theoretische Grundlage der Ethnomethodologie: *Doing Intersectionality*

Auf der Ebene der Grundlagentheorien lassen sich Anknüpfungspunkte zwischen beiden Forschungstraditionen durch den jeweiligen Bezug auf die Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel (1984 [1967]) aufzeigen. Damit einher geht die Annahme, dass soziale Realität durch Interaktionen zwischen Individuen, den sogenannten „Members“ oder Mitgliedern, hergestellt wird. Garfinkel selbst nimmt in seinem Grundlagenwerk *Studies in Ethnomethodology* (1984 [1967]) bereits Bezug auf Karl Mannheims Wissenssoziologie (1970). Die Weiterentwicklung zur praxeologischen Wissenssoziologie geht wiederum auf Ralf Bohnsack zurück (vgl. Bohnsack 2017), wobei er sich neben Mannheim und Garfinkel insbesondere auch auf die praxeologische Kulturosoziologie Pierre Bourdieus (1974, 1976) bezieht. In diesem Artikel möchten wir uns auf die ethnomethodologischen Gemeinsamkeiten beider Forschungstraditionen konzentrieren, und verzichten daher auf die Darlegung der sozialstrukturellen Perspektive, insbesondere der Bezüge zu Bourdieu (vgl. hierzu Bohnsack 2012). Die auf Interaktionen fokussierte ethnomethodologische Forschungshaltung ermöglicht es, wichtige Erkenntnisse für die soziale, interaktive Herstellung von Differenzen wie beispielsweise dem Geschlecht, das „Doing Gender“ (vgl. Hirschauer 1993), zu gewinnen; oder wie im Falle unserer Forschungsarbeiten für die Herstellung von Ein- und Ausschlüssen, die ethnische und rassifizierende Klassifikationen als Diskriminierungsmerkmal heranzuziehen. Insbesondere die Verknüpfung von Dokumentarischer Methode und Gruppendiskussionen fokussiert auf milieuspezifische Aushandlungsprozesse.

Neben dem Fokus auf soziale Interaktionen zeichnet sich die Ethnomethodologie durch die Annahme sozialer Realität als kontingent aus. Von besonderer Bedeutung ist eine solch offene oder von den Ethnomethodologen als „indifferent“ bezeichnete Forschungshaltung beim Studium von vermeintlich biologistisch-naturalisierten Differenzkategorien, wie der Ethnizität, *race* oder dem Geschlecht. Nach Thomas Scheffer (2018, S. 9) teilt die Ethnomethodologie wichtige Grundannahmen mit poststrukturalistischen und feministischen Ansätzen:

„Eine gewisse Nähe zu etablierten kritischen Analysen findet sich in solchen EM-Fallstudien, die Mitgliedschaftskategorien de-naturalisieren. [...] Sie kritisieren eine Geschlechterforschung, die ihre Kategorien immer schon als relevant voraussetzen und so die kategorialen Gehalte reifizieren.“

Die Dekonstruktion und Denaturalisierung von Kategorien zählt zu den frühen Ansprüchen feministischer und postkolonialer Forschung. Es lassen sich also direkte Anschlussmöglichkeiten zwischen einer intersektionalen Analyse und der ethnomethodologischen Fundierung der Dokumentarischen Methode aufzeigen.

Beim Konzept des „Doing Intersectionality“ (Lutz 2018) geht es darum, dass Menschen sich in ihren biographischen Erzählungen mit ihren vielfachen Zugehörigkeiten konstruieren. In diesem Sinne verstehen wir Lutz' Vorschlag als ein Instrument der Dekonstruktion von Machtverhältnissen. Begrifflich angelehnt an die Konzepte des „Doing Gender“ und des „Doing Ethnicity“ (ebd., S. 147) geht es ihr darum, diese unterschiedlichen Perspektiven bei der Analyse des Materials verbinden zu können. Darüber hinaus umfasst das Konzept nach Lutz sowohl: „[...] die Beschreibung von Unterdrückungserfahrungen als auch die [...] Praktiken [der von Unterdrückung Betroffenen] (Anm. der Verf.), diese zu unterlaufen [...]“ (ebd., S. 145). Dadurch kann erfasst werden, dass Menschen „nicht in jeder Situation in gleicher Weise verletzlich sind, sondern Strategien zur Abfederung bzw. Absorbierung von Verletzlichkeit entwickeln“ (ebd.). Das Konzept des „Doing Intersectionality“ ist somit kompatibel mit Butlers Verständnis von widerständiger Vulnerabilität (*vulnerability in resistance*) (Butler 2016).

2.2 Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion: Fokussierung auf die Akteur*innenperspektive und Reflexion der eigenen intersektionalen Positionalität

Das Gruppendiskussionsverfahren eröffnet die Möglichkeit der Fokussierung auf kollektive Erfahrungen und auf die Subjekt- beziehungsweise die Akteur*innenperspektive. Denn im Mittelpunkt steht die Interaktion der Teilnehmenden miteinander. Die Forscherin als Diskussionsleitung hält sich daher während der Gruppendiskussion im Hintergrund und gibt wenig propositionalen Gehalt in die Diskussion ein. *Annette Hilscher* hat ein besonderes Augenmerk auf diese Erhebungssituation gelegt, um die Gefahr des „Sprechens über“ Schwarze Menschen zu minimieren und stattdessen einen Raum zu schaffen, in welchem relational vulnerablen Personengruppen, so wie Spivak (1988) es für die Subalterne schrieb, Gehör geschenkt wird.

In diesem Gruppensetting war *Hilscher* als *weiße* Forscherin in der quantitativen Minderheit. Dennoch verschwanden ihre Privilegien als *weiße* Akademikerin nicht (vgl. Wallerstein 1999). Denn Positionierungen sind stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtasymmetrien zu denken. Es ist daher notwendig, Machteffekte bei der Materialauswertung zu berücksichtigen und

den Forschungsprozess (selbst)reflexiv zu begleiten. Denn es gilt, dass Forschende – auch bei weitestgehend selbstläufigen Gruppendiskussionen – als Zuhörende und somit im- oder explizit als Adressat*innen präsent sind.

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode wird in der Regel vor allem der propositionale Gehalt, den die Forschenden in die Gruppendiskussionen einbringen, berücksichtigt. Die intersektionale Situiertheit der Forschenden, insbesondere ihre Körperlichkeit, bleibt hingegen außen vor. Die Reflexion der eigenen Positionalität sollte unserer Einschätzung nach als Analyseschritt in der Dokumentarischen Methode stärker betont werden, damit wir diese Momente, in welchen Machteffekte in der Forschungssituation wirksam werden, produktiv nutzen können. Katharina Hametner (2013) hat sich bereits mit den Möglichkeiten und Grenzen einer machtkritischen Forschung mit der Dokumentarischen Methode im Forschungsfeld der kritischen Migrationsforschung auseinandergesetzt. Auch sie kam zu dem Ergebnis, dass es notwendig sei, Machtverhältnisse wie beispielsweise die „Präformierung von Erkenntnisinteressen [...] – sichtbar [zu machen], nicht aber aufzulösen“ (2013, S. 138). Zudem weist sie darauf hin, dass diese „als beständige Spannung dem Forschungsprozess inhärent bleiben“ müssen.

Aus feministischer Perspektive wurde diese Dezentrierung der eigenen Positionalität schon sehr früh gefordert (Haraway 1988; Davis 2008). Eine besondere Sensibilität für Machteffekte sozialwissenschaftlicher Forschung finden wir darüber hinaus insbesondere bei post- und dekolonialen Denker*innen (Gutiérrez Rodríguez 2018; Kilomba 2008). Mittlerweile wird im Anschluss an die Vorschläge einer „reflexiven Wissensproduktion“ (Langer et al. 2013) oder der „Reflexiven Grounded Theory“ (Breuer 2010, 2011) (Selbst-)Reflexivität als ein Gütekriterium qualitativer Forschung schlechthin verhandelt und dient der Validierung der Ergebnisse.

Die Gestaltung des Eingangsimpulses oder der Erzählaufforderung nimmt im Rahmen von Gruppendiskussionen einen wichtigen Stellenwert ein. Neben einer offenen Eingangsfrage hat sich in den Forschungsarbeiten von *Springgut* und *Theuerl* gezeigt, dass sich ein Stimulus, welcher Zitate oder Bilder als Eingangsimpuls beinhaltet, für Gruppendiskussionen eignet, die sensible Themen verhandeln. So wurde in der Arbeit von *Springgut* eine methodische Anpassung vorgenommen. Als Eingangsimpuls wurde eine Zusammenstellung anonymer Zitate verwendet, in denen als migrantisch markierte Studierende aus ganz Deutschland Ungleichheitserfahrungen und Beobachtungen innerhalb ihrer Universität schildern. Diese wurden dem Twitterverlauf #CampusRassismus vom Dezember 2015 entnommen. Die Zitate werfen neben Rassismus weitere Themen auf – diese Rahmung stellt ein Abweichen vom herkömmlichen offenen Eingangsimpuls dar. Der Stimulus begründet sich aus den Erfahrungswelten von Studierenden und hatte das Ziel, eine gemeinsame

Diskussionsgrundlage und Basis für die Gruppen zu schaffen. Die Positionierungen und Erfahrungen der Forscherin sollten möglichst ausgeklammert werden. Gleichzeitig bot der Stimulus den Befragten die Möglichkeit, auf Basis einer externen Grundlage in die Diskussion zu starten und eigene Erfahrungen nur dann mitzuteilen, wenn sie sich dazu entschieden. Der Stimulus generierte selbstläufige Diskussionen und Narrationen der Befragten. Im Diskussionsverlauf nahmen die Studierenden zunächst Bezug auf die Zitate, lösten sich jedoch auch vom Stimulus oder grenzten sich explizit von ihm ab und nahmen eigene Relevanzsetzungen vor. Das Vorgehen ließ den Studierenden genügend Raum, Themensetzungen vorzunehmen.

Auch *Theuerl* arbeitet in ihren Gruppendiskussionen nicht mit einer offenen Eingangsfrage, sondern nutzt einen ethnographischen Impuls, sogenannte „ethnographic maps“, bei welchen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Beobachtungen visualisieren. Sie werden dabei aufgefordert zu zeichnen, wo sie Diskriminierung an der Hochschule verorten. Das lösen die Teilnehmenden sehr unterschiedlich, indem sie zum Beispiel Gebäude und Wege zeichnen oder aber auch mind maps erstellen. Ihre maps stellen sich die Teilnehmenden gegenseitig vor und kommen so in eine Diskussion. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass die Teilnehmenden ihre Themensetzungen sehr frei wählen können und im Verlauf der Diskussion kaum bis nicht mehr auf Input der Forscher*in zurückgreifen, um die Diskussion zu führen.

Das Abweichen von einer offenen Erzählaufforderung hat sich auch in anderen Forschungsarbeiten innerhalb der Sozialwissenschaften bewährt, die nach Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden fragen. So setzten Degele, Kesselhut und Schneickert ein Poster mit Bildern als Stimulus für Gruppendiskussionen zum Thema Fußball und Diskriminierungen ein. Durch visuelle Verfahren soll die Reproduktion von Stereotypen durch die Forschenden vermieden werden, da die Interpretationsleistung bei den Teilnehmenden liegt (Degele et al. 2009, S. 363).

2.3 Der Ausgleich der Deutungshoheit der Forschenden: Methodische Kontrolle

Der forschungsethische Anspruch, der soeben für die Erhebungssituation beschrieben wurde, wird auch bei der Auswertung angelegt. Hierfür bietet die Dokumentarische Methode Möglichkeiten der methodischen Kontrolle an. Zunächst lässt sich der Einfluss der Situiertheit der Forschenden bei der Auswertung durch den Anspruch intersubjektiver Nachvollziehbarkeit minimieren – beispielsweise in Form von Forschungswerkstätten und gemeinsamen Interpretationen wie in unserer selbstorganisierten Doktorand*innen-Arbeitsgruppe. Dabei handelt es sich um ein Gütekriterium qualitativer Forschung an

sich, wie es beispielsweise Jo Reichertz (2007) formuliert. Spezifisch für die Dokumentarische Methode ist es jedoch, zwischen kommunikativem und konjunktivem, theoretischem und atheoretischem Wissen zu unterscheiden und sich dabei auf das konjunktive, atheoretische Wissen zu fokussieren. Um letzteres, den sogenannten Dokumentsinn, zu analysieren, wird die Diskursorganisation gemäß Aglaja Przyborski (2004) herausgearbeitet. Der Bias durch die eigene Situiertheit der Forschenden wird durch diesen methodisch kontrollierten Fokus auf das implizite Wissen sowie durch die in der Dokumentarischen Methode vorgesehenen Analyseschritte des thematischen Verlaufs, der formulierenden und reflektierenden Interpretation minimiert. Als empirische Vergleichshorizonte werden schnellstmöglich Vorannahmen der Forschenden durch die Hinzunahme anderer Passagen beziehungsweise Gruppen im Rahmen der komparativen Analyse ersetzt.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die Dokumentarische Methode sowohl in theoretischer als auch methodischer Hinsicht anschlussfähige Bezüge für eine Verknüpfung mit einer intersektionalen Forschungsperspektive aufweist. Dazu zählen in theoretischer Hinsicht der gemeinsame Bezug auf die Ethnomethodologie und in methodischer Hinsicht die Fokussierung auf die Akteur*innenperspektive, die Reflexion der eigenen Positionierung sowie die methodische Kontrolle der Deutungshoheit der Forschenden.

3 Der Mehrwert der intersektionalen Forschungsperspektive für die Dokumentarische Methode an empirischen Beispielen

Anhand ausgewählter eigener Forschungserkenntnisse soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie eine intersektionale Forschungsperspektive die Dokumentarische Methode in kategorialen Fragen und bei der Analyse von Machtverhältnissen unterstützen kann.

3.1 Das Zusammenwirken sozialer Ungleichheitskategorien im Sozialraum

Innerhalb der Intersektionalitätsforschung haben sich unterschiedliche Strömungen im Umgang mit Ungleichheitskategorien entwickelt. Dekonstruktivistische, anti-kategoriale Ansätze streben nach der Überwindung des Einsatzes von Kategorien. Daneben werden intra-kategoriale (etwa Differenzen innerhalb von Identitäten wie des Frau*seins betrachtend) sowie inter-kategoriale Ansätze (die Makro-Ebene und das Verhältnis zwischen Kategorien in den Blick nehmend) diskutiert (McCall 2005).

In unseren Arbeiten gehen wir mit kategorialen Fragen unterschiedlich um. Dennoch möchten wir an dieser Stelle exemplarisch aufzeigen, dass sich in allen Arbeiten Zugänge zu Raum und Sozialraum³ herausarbeiten lassen, die Rückschlüsse auf den Umgang mit Kategorien geben. In der Arbeit von *Hilscher* hat sich der Sozialraum als tertium comparationis im Rahmen der Typenbildung erwiesen. Die Arbeiten von *Springsgut* und *Theuerl* geben Einblicke in die Spezifika und Ambivalenzen des akademischen Raums.

3.1.1 *Race und Sozialraum*

Das Dissertationsvorhaben von *Hilscher* untersucht alltägliche Missachtungserfahrungen Schwarzer Menschen im Kontext *weißer* Mehrheitsgesellschaften. Die Studie wird in Deutschland, Frankreich und Kanada durchgeführt, drei Rechtsstaaten im globalen Norden. Die Vorannahme bestand darin, dass sich Missachtungserfahrungen von Land zu Land unterscheiden sowie in Wechselwirkung mit politischen Normen zu verstehen sind, welche sich unter anderem in der aktuellen Gesetzgebung zu Antidiskriminierung und Gleichbehandlung widerspiegeln. Den Kern der Arbeit stellt eine eigene empirische Studie dar, deren Basis Gruppendiskussionen mit Schwarzen Menschen bildete. Im Mittelpunkt der Erhebung stand jeweils die Frage nach den Alltagserfahrungen der Teilnehmenden. Pro Land wurden zwei Gruppendiskussionen geführt: eine in einem urbanen Zentrum und eine im periurbanen Raum.

Die Kategorie des Sozialraums hat sich in der sinngenetischen Typenbildung als die unterscheidende Kategorie erwiesen. Tatsächlich war dies auch die Kategorie, die in der Akquisephase maßgeblich das theoretische Sampling angeleitet hat. Denn nach der Befragung je einer Gruppe in einem urbanen Zentrum und im periurbanen Raum in Kanada erfolgten die Gruppendiskussionen in den beiden anderen Ländern nach demselben Schema – mit dem Anspruch, die Vergleichbarkeit entlang der Ländergrenzen zu gewährleisten. Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich dann auch empirisch gezeigt, dass sich die Missachtungserfahrungen, die Schwarze Menschen in den drei untersuchten Ländern machen, grundlegend ähneln. Dies stellt an sich bereits einen wichtigen Befund dar und weist auf globale Machtverhältnisse hin. Ein entscheidender Unterschied zeigt sich jedoch in der Art und Weise, wie Schwarze Menschen je nach Sozialraum, in welchem sie leben, mit ihren Erfahrungen

3 Für unsere Arbeiten ist das Raumkonzept von Henri Lefebvre hilfreich, das Raum bzw. sozialen Raum immer als (sozial) produzierten Raum versteht (vgl. Lefebvre 2006, S. 330) und vielfältige Verflechtungen von Orten mit Machtverhältnissen ausweist. Die Perspektive dieses Raumkonzepts erlaubt es uns, Überschneidungen in unseren Arbeiten festzustellen – trotz der Konzentration auf unterschiedliche Orte.

umgehen. Die im Laufe des Forschungsprozesses erstellte praxeologische Typenbildung fokussiert daher auf Praktiken des Umgangs Schwarzer Menschen mit Erfahrungen sozialer Missachtung. Je nach Sozialraum wurde eine zentrale Umgangsform offenbar: die Praktik der Vergemeinschaftung in periurbanen Räumen und die Praktik der Individualisierung in urbanen Zentren. Für den Typus der Vergemeinschaftung sind reziproke Care-Verhältnisse innerhalb der Schwarzen Gemeinschaft charakteristisch. Im Kontrast dazu zeichnet sich der Typus der Individualisierung durch eine weitgehend autarke Lebensgestaltung aus.

Es wurde herausgearbeitet, dass in den Gruppen des Typus I *Solidarisierung*, innerhalb der jeweiligen Gruppen Ressourcen generiert werden, die es ermöglichen, die Missachtungserfahrung zu bewältigen. Die Unterstützungsleistungen umfassen dabei sowohl materielle Aspekte als auch emotionale. Auf emotionaler Ebene ist der geschützte Raum von Bedeutung, in welchem schmerzhaft Erfahrungen artikuliert werden können. Dieser Aspekt wird in der Gruppendiskussion LILA, einer natürlichen Gruppe, die sich „afrikanische Frauengruppe“ nennt, von der Teilnehmerin Amélie in mehreren Variationen wiederholt. Amélie führt aus, dass sie in der Gruppe LILA „das rausholen“, „sich öffnen“ und „das sagen“ kann. Im Zentrum stehen das Teilen und die kommunikative Bearbeitung des gemeinsamen Leids. Neben der imaginären Gemeinschaft besitzen die Mitglieder die Gruppe LILA auch einen realen Ort, an dem sie „ankommen“ können: ein Stadtteilzentrum. Die Frauen stellen dar, dass es, wenn sie „raus“ gehen, viele Orte gibt, an denen sie „immer etwas treffen“, das heißt potentiell missachtet werden. Ihre Solidargemeinschaft gibt den Frauen die Möglichkeit der Verortung jenseits vom Beruf, der als prekär dargestellt wird, und dem Zuhause, welches als begrenzt geschildert wird. Die Familie wird für diese Frauen zum „Gefängnis“, weil eine als feindlich wahrgenommene Außenwelt die Grenzen setzt.

Das referierte Material der Gruppe LILA zeigt, dass in der Solidarisierung ein großes Potential liegt und der Beziehungsmodus der Vergemeinschaftung Ressourcen für die Bewältigung und den Widerstand in schwierigen Lebenslagen bereitstellen kann. Durch ihre Gruppenzugehörigkeit erfahren die Frauen intersubjektive Anerkennung (vgl. Honneth 1994 [1992]) in der Sphäre der persönlichen Nahbeziehungen, welche ihnen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, insbesondere in der arbeitsteiligen Gesellschaft, verwehrt wird. Diese positive Erfahrung der Anerkennung innerhalb der Solidargemeinschaft kann der Missachtungserfahrung entgegengesetzt werden.

In Bezug auf das Zusammenwirken der Ungleichheitskategorien von *race* und Sozialraum wird deutlich, dass Schwarze Menschen im periurbanen Raum zurückgeworfen sind auf die Möglichkeiten, die ihr Sozialraum, in der Regel

die unmittelbare Nachbarschaft, und die Gemeinschaft ihnen bieten. In den untersuchten Fällen weisen die Gruppen in der Peripherie länderübergreifend einen prekären ökonomischen Status auf. Periurbane Räume sind dabei nicht benachteiligend an sich, sondern stets im Verhältnis zu urbanen Zentren, das heißt in dem Maße, in welchem super-diverse urbane Räume privilegierend für die Einen und ausschließend für die Anderen wirken. An dieser Untersuchung wird deutlich, in welchem Maße Sozialräume, ebenso wie rassifizierende Klassifikationen, sozial produziert sind; und zudem mit sozialen Praktiken, wie der Ausgrenzung und der Vergemeinschaftung, verwoben sind. Aus einer intersektionalen Perspektive ist es daher notwendig sowohl die einzelnen Kategorien sozialer Ungleichheit als auch ihr Zusammenwirken, im vorliegenden Fall die Rassifizierung und die sozialräumliche Segregation, aus machtkritischer Perspektive zu untersuchen.

3.1.2 Zur Verflechtung von sozialer Herkunft, Ethnizität und Geschlecht im akademischen Kontext

Die Dokumentarische Interpretation ermöglicht in der empirischen Studie von *Springsgut* die Rekonstruktion der Alltagspraxis und des Erfahrungswissens der befragten Studierenden. In Verbindung mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion lässt sich die Universität als spezifischer Erfahrungsraum rekonstruieren, innerhalb dessen kollektive Deutungen und Bewältigungsstrategien entstehen. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse derjenigen Gruppendiskussionen bestätigt, die keine Realgruppen waren, sondern im Hinblick auf gemeinsame Studienfächer zusammengesetzt wurden. Auch in diesen Gruppen wurden schnell Gemeinsamkeiten im Erleben sichtbar. Dieser Befund des konjunktiven Erfahrungsraums Hochschule und damit verbundener Erfahrungen stellt insofern ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung dar, als dass er neben der individuellen Ebene auch auf strukturelle, institutionell bedingte Ausgrenzungsprozesse und Mechanismen hinweist, die sich gruppenübergreifend in den Erzählungen dokumentieren. Differenzlinien, Ungleichheitsstrukturen und Machtverhältnisse in der Universität können auf diese Weise rekonstruiert werden. Es zeigte sich, dass Erfahrungen unter ähnlichen Bedingungen gemacht werden, wobei die Fachkulturen eine bedeutende Rolle nicht nur für die Handlungspraxen, sondern auch für die unterschiedliche Relevantwerdung sozialer Differenzlinien spielen.

In der sinngenetischen Typenbildung wurde für alle Gruppen eine geteilte Orientierungsanforderung herausgearbeitet: Ein Spannungsverhältnis zwischen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Erfahrung von Missachtung im universitären Kontext. Es konnten drei kontrastierende Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, welche durch die Typen *Anerkennung und Selbstoptimierung*

(Typ I), *Individuelle Anpassungsleistungen zur Herstellung von Normalität* (Typ II) und *Bewirken von Veränderung durch Kollektivität* (Typ III) abgebildet werden. Biographische Bezüge werden im Rahmen der Gruppendiskussionen oftmals stellvertretend für die ganze Gruppe geäußert. In solchen Sequenzen lassen sich beispielsweise die Verwobenheit von sozialer Herkunft, familiärer oder eigener Migrationsgeschichte und Geschlecht herausarbeiten. So positionieren sich Studierende explizit als Arbeiterkinder und Nachkommen von Gastarbeiter*innen und beschreiben in diesem Kontext fehlendes (familiäres) Wissen über das universitäre System und Studierendenleben.

Auch Erfahrungen beim Übergang von Schule zu Studium werden biographisch eingebettet. Durch den Wechsel von Sprecher*innenpositionen der Erzählenden wird eine Stellvertreter*innenposition für eine Gruppe von Studierenden mit familiärer Migrationsgeschichte, deren Eltern und Großeltern als (Fach)Arbeitende nach Deutschland gekommen sind signalisiert. Von der eigenen Biographie wird auf eine strukturhomologe Erfahrung anderer Studierender geschlossen.

In den geführten Gruppendiskussionen dokumentierten sich Geschlecht, Ethnizität, die muslimische Religionszugehörigkeit sowie die soziale Herkunft in jeweils kontext- und situationsspezifischen Überschneidungen als bedeutende Ungleichheitskategorien. In den Blick genommen wurden hierbei Aspekte, die sich gruppenübergreifend in den Diskussionen rekonstruieren lassen. Die Hochschule, die Schule und der öffentliche Raum lassen sich als jeweils unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume voneinander abgrenzen, in denen sich Ungleichheits- und Missachtungserfahrungen anders äußern. Vermittelt durch die erzählten Missachtungserfahrungen der Studierenden wird rekonstruierbar, dass der auf der Grundlage der Gruppendiskussionen rekonstruierte konjunktive Erfahrungsraum Hochschule durch Normen bzw. Normalitätserwartungen gekennzeichnet ist, etwa im Hinblick auf einen akademischen Habitus, eine bildungsbürgerliche Biographie, die Verwendung akademischer (deutscher) Sprache, aber auch in Bezug auf die Dominanz *weißer* Menschen und die nationale Zugehörigkeit. Durch die eingenommene intersektionale Perspektive dokumentiert sich die durch die Studierenden wahrgenommene fehlende soziale Wertschätzung ihrer Mehrfachzugehörigkeiten, ihrer biographischen Hintergründe, spezifischen Fähigkeiten und Leistungen. Sie erleben symbolische Unterordnungen entlang sozialer Positionierungen, Stereotypisierungen und Ausgrenzungen durch Universitätsangehörige, zum Beispiel aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft oder ihren Geschlechts- und Religionszugehörigkeiten.

3.2 Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Die Analyse multipler Formen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist eine zentrale Frage in der Auseinandersetzung mit Intersektionalität. Encarnación Gutiérrez Rodríguez (2018) verweist darauf, dass diese aus historisch produzierten und gesellschaftlich institutionalisierten Aushandlungsprozessen erwachsen, was zu dynamischen Abläufen von hegemonialen Aushandlungsprozessen führe und spezifische Lebensbedingungen forme.

Anhand unserer Forschungsarbeiten zeigt sich die gewinnbringende Verknüpfung der Dokumentarischen Methode und einer intersektionalen Forschungsperspektive in Kombination mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion. Indem die Befragten im Rahmen der Diskussionen ihre Positionierungen aushandeln und sich dadurch implizit und explizit gegen Diskriminierung wehren, lassen sich auch Mechanismen der Differenzsetzung und gesellschaftliche Machtverhältnisse rekonstruieren. In der Arbeit von *Hilscher* lassen sich mit Blick auf Missachtungserfahrungen Schwarzer Menschen länderübergreifende Diskursmuster rekonstruieren, welche auf globale Machtverhältnisse verweisen. *Theuerl* spürt Sprechpraktiken von Studierenden nach, wenn Rassismus thematisiert wird. *Springgut* rekonstruiert, dass die Studierenden Diskriminierung und Missachtung auf verschiedenen Ebenen verorten und an fachspezifische Diskurse anknüpfen bzw. bei fehlenden Diskursen ein Sprechen über Diskriminierung mit Bezug zum Hochschulkontext erschwert ist.

3.2.1 Diskursmuster als Verweise auf globale Machtverhältnisse

In der Arbeit von *Hilscher* hat sich gezeigt, dass Schwarze Menschen in den drei untersuchten Ländern Deutschland, Frankreich und Kanada eine grundlegend ähnliche Erfahrung sozialer Missachtung machen. Um diesen Befund einzuordnen, gilt es die sowohl quantitativen Minderheiten-Positionen Schwarzer Menschen in *weißen* Mehrheitsgesellschaften als auch das soziale *Othering*, die Rassifizierung, hervorzuheben – das heißt die tief verankerte, über Jahrhunderte tradierte Wahrnehmung, dass Schwarz-Sein von einer *weißen* Norm abweicht (vgl. Mills 2015). Darüber hinaus wirkt in allen drei Ländern ein verdeckter (*covert*) oder stummer (*tacit*) Rassismus fort (vgl. Essed 1991; Balibar und Wallerstein 1991 [1988]).

Es wurde herausgearbeitet, dass der konjunktive Erfahrungsraum Schwarzer Menschen in diesen drei Ländern unter Rückgriff auf vier Diskursmuster verhandelt wird. Diese zeigen sich unabhängig vom Land und vom Sozialraum, wenn soziale Missachtungserfahrungen verhandelt werden. Sie ermög-

lichen den Betroffenen zum einen Distanzierung und zum anderen Ermächtigung. Als Diskursmuster des Verhandelns von Missachtungserfahrungen sind sie Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse, wie im Folgenden am Beispiel des *präsenten Unausgesprochenen* dargelegt wird. Weitere identifizierte Diskursmuster sind die *Entpersonifizierung*, die *Fremdattribution* und die *Komik*.

Das Diskursmuster des *präsenten Unausgesprochenen* äußert sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen mit Schwarzen Menschen wie folgt: Die Diskriminierungserfahrungen stehen im Raum – wie in der englischen Metapher „*the elephant in the room*“ –, werden als solche jedoch nicht konkret benannt oder ausgeführt. Darüber hinaus zeigt sich, dass sie gemäß den Textsorten nach Fritz Schütze (1983) vermehrt als Argumentation und Beschreibung und seltener als Erzählung verhandelt werden. In der Gruppe LILA werden beispielsweise die Metapher „Steine auf dem Weg hier in Deutschland“ und ein unpersönliches, vierfach wiederholtes „das“ verwendet: „deswegen bei mir *das* kommt immer hoch, *das* kommt bei mir richtig, ja. Aber man muss *das* sagen, man muss *das* rausholen“ [Hevorh. der Verf.]; zudem werden die Erfahrungen aus der Gegenwartsperspektive zudem werden die Erfahrungen aus der Gegenwartsperspektive in der Textform der Argumentation als „psychisch“ bezeichnet. Dies wird in der Analyse so verstanden, dass die Erfahrungen bis heute die Psyche belasten. Das Adverb „immer“ deutet zudem darauf hin, dass es sich hierbei um eine Beschreibung, das heißt eine Zusammenschau verschiedener Erlebnisse handelt.

Die Sprachpraxis, Erfahrungen zu verbalisieren, ohne sie konkret auszuführen, ermöglicht eine Distanzierung zum Erlebten. Insbesondere das knappe „das“ gibt Hinweise darauf, dass die Erfahrungen weitgehend unverarbeitet und noch nicht in die Biographie integriert worden sind. Möglicherweise liegen hier traumatische Erlebnisse vor, deren Erzählung die Gefahr einer Retraumatisierung birgt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in dem Diskursmuster des *präsenten Unausgesprochenen* zwei Umstände offenbar werden: zum einen die grundlegende Schwierigkeit, Erfahrungen sozialer Missachtung überhaupt zu artikulieren, und zum anderen, dass insbesondere die Art und Weise ihrer Artikulation in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen steht.

Daher hat sich in der vorgestellten Arbeit die Analyse von Diskursmustern unter Hinzunahme der Analyse der Textsorten nach Fritz Schütze (1983) – aus der Perspektive einer intersektionalen Analyse – als sinnvoller zusätzlicher Interpretationsschritt auf dem Weg zu einer sinn- und soziogenetischen Typenbildung erwiesen. Die Möglichkeit, Erfahrungen in Sprache zu übersetzen,

wird hier nicht allgemein vorausgesetzt, sondern mit einem Blick auf epistemische Asymmetrien hinterfragt (vgl. Celikates 2020).

Des Weiteren geht es gemäß Spivaks Frage „Can the Subaltern Speak?“ (1988) in relational vulnerablen Lebenslagen nicht darum, befähigt zu sein, Sprache zu artikulieren, sondern darum, Gehör zu finden. Hier zeigt sich der Mehrwert eines abduktiven, rekonstruktiven Verfahrens wie dem der Dokumentarischen Methode, welches darauf abzielt implizite, vorreflexive und atheoretische Sinngehalte zu rekonstruieren; und es zudem vermag anhand des rekonstruierten Orientierungsrahmens eines spezifischen Einzelfalles gesellschaftliche Strukturen sichtbar zu machen. Mit diesem Anspruch, die gesellschaftliche (Vor-)Strukturiertheit von Erfahrungen herauszuarbeiten und sie dadurch sicht- und hörbar zu machen, besitzt die Dokumentarische Methode – wie auch andere rekonstruktive Methoden (vgl. Hilscher, Rossmeißl und Siouti 2020) ein kritisches Potenzial, welches sie für intersektionale Forschungen als anschlussfähig ausweist.

3.2.2 Erschwertes Sprechen über Diskriminierungen im akademischen Raum

Im Rahmen der Typenbildung wurde in der Arbeit von *Springsgut* als eine von drei Vergleichsebenen rekonstruiert, wie und wo die Studierenden Diskriminierungen verorten. Die Universität wird von Typ I als geschützter Raum wahrgenommen, in dem sie Anerkennung erfahren und dem sie primär keine Diskriminierungen zuschreiben. Diskriminierungen werden auf einer personenbezogenen Ebene jedoch für die Lebensbereiche Schule und öffentlicher Raum angesprochen. Die Gruppen des Typs II verorten Diskriminierungen in der Universität anhand vieler persönlicher Erlebnisschilderungen auf einer inter-personalen und situationsbezogenen Ebene. Die Universität wird als konjunktiver Erfahrungsraum als „Schonraum“ rekonstruierbar, der durch ein geringes Maß an Ausgrenzung und Diskriminierung geprägt ist. Hier erfahren sie auch Unterstützung durch Lehrende und Kommiliton*innen. Die von Typ II personen- und situationsbezogen geschilderten Erfahrungen werden von den Gruppen des Typs III vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen bestätigt, zusätzlich jedoch auf einem abstrakten Niveau und unter Verwendung von Fachbegriffen theoretisiert. Es erfolgt ein Rückgriff auf theoretische Debatten und Begrifflichkeiten zu Diskriminierung und sozialer Ungleichheit, welcher durch die Studierenden des Typs III in Form eines reflexiven und theoretischen Diskurses erfolgt. Hier deuten sich fachspezifische Unterschiede in der Bearbeitung dieser Themen in den Ingenieur- und Rechtswissenschaften (Typ II) sowie den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (Typ III) an. Die Gruppen des Typs

III kritisieren subtile Mechanismen der sozialen Ungleichheit und Diskriminierung, welche sie strukturell im universitären System verankert sehen, beschreiben ferner eine fehlende Willkommenskultur und fehlende Anerkennung migrantischer Leistungen. Führen die Gruppen des Typs I und II die Handlungen anderer oftmals auf mangelndes Wissen oder „keinen bösen Willen“ zurück und sind sich unsicher hinsichtlich der Motive von anderen, konstatiert Typ III oftmals eine intentionale Missachtung durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Bei einzelnen Gruppenmitgliedern geht dies mit einer deutlichen Abgrenzung von nicht-migrantischen Universitätsangehörigen und Kommiliton*innen einher.

Das Thema *Sprechen über Diskriminierung* dokumentiert sich vor allem in den Gruppendiskussionen des Typs III. Zum einen durch die Thematisierung der Verunmöglichung der Benennung eigener Erfahrungen im Hochschulkontext, zum anderen dokumentiert sich eine Reflexivität und Verhandlungsebene des Themas, die auf strukturelle Mechanismen hinweist. Die Gruppen äußern den Wunsch nach Anerkennung ihrer Mehrfachzugehörigkeiten im hochschulischen Raum. Äußere Zuschreibungen mit Bezug zu Religion, Herkunft und Kultur werden als gemeinsame Erfahrungsbasis der Studierenden sichtbar.

Auch die Arbeit von *Theuerl* thematisiert Diskriminierungen bzw. verhandelt Rassismen im akademischen Raum und richtet dabei den analytischen Blick vor allem auf das Verhältnis der Forschungsteilnehmenden zur Hochschule und ihren vielfältigen sozialen Räumen im Kontext der sozialen akademischen Strukturen.

Es wird danach gefragt, wie die Strukturen der Hochschule (rassifizierte) Identitäten produzieren und verändern. Zur Beantwortung des Forschungsinteresses werden Gruppendiskussionen von Studierenden aus den Geisteswissenschaften analysiert; zum Teil mit eigenen Rassismuserfahrungen, zum Teil sind sie nicht von Rassismus betroffen. Das Forschungsinteresse richtet sich auf ihre gemeinsam entwickelten Praktiken, aber auch Differenzbezüge.

Dabei deutet sich in ersten Erkenntnissen an, dass sich die Machtverhältnisse an der Hochschule im Sprechen über Diskriminierung dokumentieren und Studierende dementsprechende Handlungspraktiken entwickeln. Zwei Beispiele sollen dafür hier angeführt werden: der akademische Raum, als ambivalente Sonderrolle und die Diskursmuster des Wechsels der Sprecher*innenposition sowie Humor als Verhandlungspraktiken.

Erkenntnisse aus verschiedenen Gruppendiskussionen zeigen, dass die Universität beziehungsweise der akademische Raum als besonderer Raum rekonstruierbar wird, an den die befragten Studierenden spezifische Erwartungshaltungen und Ansprüche formulieren.

Diese zeigen sich beispielsweise in der Gegenüberstellung eigener oder beobachteter Rassismuserfahrungen im Hochschulalltag und Erfahrungen im Alltag außerhalb der Hochschule. Etwa führen Teilnehmende einer Gruppendiskussion aus, dass sich ihre Universität nicht mit Rassismus auseinandersetze und deuten an, dass die Universität keine Sonderrolle in der Konfrontation mit Rassismus einnehmen dürfe. In einem zweiten Beispiel dieser Diskussion werden der Universität und Akademiker*innen wiederum eine Sonderrolle zugeschrieben, indem sich dafür ausgesprochen wird, dass Akademiker*innen über ein besonderes Bewusstsein für ihre eigenen diskriminierenden Praktiken verfügen müssten.

Die Universität bildet auf der einen Seite den Alltag der Studierenden, gleichzeitig grenzen sie sich von ihr ab und beschreiben sich nicht als Teil dieses Raums. Der „akademische Raum“ erscheint für die Teilnehmenden als ambivalenter Raum, der eine spezifische Auseinandersetzung mit der Frage nach Rassismus erfordert.

Eine weitere Erkenntnis zeigt sich darin, dass der Umgang mit Fragen nach Diskriminierung und Rassismus dazu führt, eigene Sprechpraktiken oder Strategien zu entwickeln.

Beispiele aus dem Material zeigen, dass die persönliche Interaktion mit beleidigenden und diskriminierenden Personen oder unangenehmen Situationen einen großen Effekt auf die Studierenden hat und sie ihre Erfahrungen narrativ teilen. Dabei wird ersichtlich, dass Erfahrungen nicht in Gänze ausgeführt werden müssen, um sich gegenseitig zu verstehen.

Mehrere Gruppen verwenden Wechsel der Sprecher*innenpositionen und Humor, um Rassismus und Diskriminierung zu verhandeln. Die Teilnehmenden ändern ihre Sprecher*innenposition, indem sie aussprechen, was sie für die Perspektive anderer halten oder nutzen Humor, der zum Teil stark sarkastisch gefärbt ist, um über diskriminierende Situationen zu berichten. Das erfolgt etwa, wenn sie beschreiben zum „Anderen“ gemacht zu werden, diskriminierende Situationen und Handlungen anprangern oder sich lustig machen; so in einem konkreten Beispiel, wenn verhandelt wird, dass andere Personen ihr Verständnis von Interkulturalität nicht teilen. Sie reinszenieren damit die erlebten Situationen für- und miteinander.

Es dokumentiert sich in diesen Beispielen, dass die Teilnehmenden Praktiken und Strategien entwickeln, die stark abweichende Elemente enthalten im Vergleich zu den oft argumentativen Diskussionen in den Gruppendiskussionen.

4 Herausforderungen an die Dokumentarische Methode beim Anspruch einer intersektionalen Analyse

Nachdem anhand unserer Forschungserkenntnisse gezeigt wurde, inwiefern sich die Dokumentarische Methode und eine intersektionale Analyse sehr produktiv miteinander verbinden lassen, wollen wir im abschließenden Teil aufzeigen, welche Herausforderungen sich bei der Verknüpfung stellen. Der Schwerpunkt liegt auf der Diskussion möglicher Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode auf methodisch-methodologischer und forschungspraktischer Ebene, um dem Anspruch einer intersektionalen Analyse gerecht zu werden.

4.1 Fokus auf kollektive Erfahrungen

Vor allem in den letzten Jahren werden vermehrt narrative Interviews (Nohl 2006) und Bildanalysen (Przyborski 2017; Kanter 2016) gemäß der Dokumentarischen Methode durchgeführt und ausgewertet. Ein großer Teil der Forschungsarbeiten mit der Dokumentarischen Methode erhebt jedoch weiterhin Gruppendiskussionen, wobei eine Gruppe als ein Fall betrachtet wird. Das Individuum mit seinen persönlichen Erfahrungen, von denen zwar während der Gruppendiskussion berichtet wird, tritt bei der Analyse in den Hintergrund. Denn der Fokus der Analyse liegt auf kollektiven, gemeinsamen Erfahrungen, nicht den individuellen, biographischen. Einzelne Biographien werden zum Teil stellvertretend für die ganze Gruppe berichtet.

Intersektionale Erfahrungen werden jedoch oftmals nur in ihrem biographischen Zusammenhang erkennbar, denn die Individuen, die an einer Gruppendiskussion teilnehmen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer intersektionalen Prägungen. Aus intersektionaler Perspektive stellt daher die Kombination von Gruppendiskussionen und biographisch-narrativen Einzelinterviews eine sinnvolle Ergänzung dar. Die Materialfülle, die dadurch generiert wird, sollte auch den Ressourcen des Forschungsprojekts für die Transkription und Analyse entsprechen. Ein gutes Beispiel für die Kombination von Interviews und Gruppendiskussionen findet sich bei Weller (2003). Weller hat an je einem Ankerfall mit Hilfe eines biographisch-narrativen Interviews die sozialisationsgeschichtlichen Hintergründe der Schwarzen Rapper aus São Paulo und der türkischen Rapper aus Berlin herausgearbeitet. Mit insgesamt vier Gruppen wird in der Arbeit begrenztes Material bearbeitet. Dies ermöglicht die Hinzunahme zweier Interviews (mit je einem Mitglied einer Gruppe aus Berlin sowie aus São Paulo) unter forschungspraktischen Gesichtspunkten.

4.2 Erfassung intersektionaler Verflechtungen im Rahmen praxeologischer Typenbildungen

Die Analysestrategie der mehrdimensionalen Typenbildung nach Bohnsack (2017, S. 237ff.) hat das Verständnis der Soziogenese innerhalb der Dokumentarischen Methode entscheidend geprägt. Nach Bohnsack werden zunächst einzelne Erfahrungsräume rekonstruiert und anschließend in ihren Überlagerungen beziehungsweise Überschneidungen identifiziert. Bei der intersektionalen Analyse wird davon ausgegangen, dass Differenzkategorien in ihren Verflechtungen betrachtet werden müssen. Die beiden Ansätze können daher in unseren Forschungsarbeiten miteinander verknüpft werden, wie in diesem Artikel aufgezeigt werden konnte. Charakteristisch für eine intersektionale Forschungsperspektive ist es, Kategorien nicht als statische, sondern als flüssige, sich verschiebende, nicht als ontologische, sondern als Handlungskategorien zu verstehen (Lutz und Davis 2005, S. 231). Ferner beleuchten intersektionale Analysen die Ebene der strukturellen Hierarchie- und Machtverhältnisse und die Frage, welche diskriminierenden Auswirkungen sich durch intersektionale Verflechtungen für Individuen und Gruppen ergeben (Crenshaw 1989; Lutz und Davis 2005). Die Typenbildung nach Bohnsack legt den Fokus auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen und die Handlungspraxis der Forschungsteilnehmenden. In unseren Arbeiten verbinden wir diese beiden forschungsleitenden Perspektiven der Dokumentarischen Methode und der Intersektionalität zur Erforschung komplexer Mechanismen sozialer Ungleichheit, struktureller Diskriminierung und der Handlungspraxis der Befragten.

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode entstehen seit einigen Jahren Arbeiten im Bereich der Sozialwissenschaften, die ebenfalls neue methodologische Wege erschließen, um offene Forschungslücken zu bearbeiten. Neben den eingangs genannten Arbeiten möchten wir an dieser Stelle zwei weitere Richtungen aufzeigen. Amling und Hoffmann verbinden zwei Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand: Zum einen die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen, zum anderen die in einer standardisierten Erhebung gewonnenen Daten zu den Befragten bzw. Gruppen (2013, S. 185). Ihre Korrespondenzanalyse beschreiben sie dabei als „pragmatisches Hilfsmittel“, das Hinweise für eine Soziogenese liefern kann (ebd., S. 184):

„Da die Charakterisierung der ‚sozialen Lagerung‘ allerdings über standardisierte Indikatoren erfolgte, können beide Arbeitsschritte nur die Richtung der soziogenetischen Typenbildung anzeigen oder – wenn die soziogenetischen Interpretationen aufgrund der Grenzen des Materials nicht hinreichen, um konjunktive Erfahrungsräume ausreichend zu konturieren – Ausblicke auf weitere Erhebungsperspektiven geben. Eine valide Rekonstruktion der Erfahrungsräume kann nur die soziogenetische Interpretation der einzelnen Fälle leisten.“

Die relationale Typenbildung nach Arnd-Michael Nohl stellt eine Alternative oder Ergänzung zur Soziogenese dar, indem verschiedene rekonstruierte Orientierungen beziehungsweise Typiken in Relation zueinander gesetzt werden (2013, S. 43). Sie eignet sich insbesondere dort, wo soziale Zusammenhänge noch im Entstehen sind, wo Orientierungen und Handlungspraxen der Forschungsteilnehmenden *nicht* auf ihre sozialen Positionierungen zurückzuführen sind. (ebd., S. 60)

„In dieser Hinsicht kann man davon ausgehen, dass die relationale Typenbildung insbesondere dort von Nutzen ist, wo sozialer Wandel geschieht, wo sich also gesellschaftliche Strukturen verändern und neue Relationen sozialer Orientierungen und Erfahrungen zu Tage treten.“

Das methodische Vorgehen expliziert Nohl an der gemeinsam mit Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß durchgeführten Studie, in welcher sie mittels biographisch-narrativer Interviews der Frage nachgingen, „wie hochqualifizierte Migrant(inn)en ihr akademisches Wissen und Können so auf dem Arbeitsmarkt verwerten, dass es zu ‚kulturellem Kapital‘ (Bourdieu 1983) wird.“ (Nohl 2013, S. 64) Die rekonstruierten Formen der „Verwertung“ ließen sich weder auf die ethnische Zugehörigkeit noch auf geschlechtsspezifische Aspekte zurückführen. Die Autor*innen legten daher zunächst eine Übersicht mit identifizierten Dimensionen und Themen der einzelnen Fälle an, die Parallelen zur erwähnten Korrespondenzanalyse aufweist. Die komparative Analyse mündet in eine mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung, auf deren Basis schließlich Verbindungen zwischen Orientierungen unterschiedlicher Dimensionen rekonstruiert werden (ebd., S. 93).

Im Rahmen dieser Typenbildung werden die Orientierungen und Handlungspraxen mit den durch die Befragten vorgefundenen Strukturen und Hürden im gesellschaftlichen oder institutionellen Umfeld in Verbindung gesetzt und als Dimensionen in der Typenbildung rekonstruiert. Dieser Anspruch könnte sich als gewinnbringende Verknüpfung mit einer intersektionalen Forschungsperspektive und der Herausarbeitung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen erweisen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt die gegenseitige Bereicherung, aber auch die Grenzen einer Verbindung der Dokumentarischen Methode mit einer intersektionalen Forschungsperspektive auf. Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen bestehen mit Blick auf Garfinkel durchaus Anknüpfungspunkte zwischen

beiden Ansätzen. Jedoch stehen durch die Ursprünge des Begriffs Intersektionalität in der Schwarzen Frauenrechtsbewegung theoretische Bezüge zu einer kritischen Geschlechter- und Migrationsforschung im Vordergrund. Zudem wird bei einer intersektionalen Analyse eine Forschungshaltung eingefordert, die die Forschenden in die Pflicht nimmt, eigene Positionierungen und deren Effekte auf die Erhebungssituation und Auswertung empirischen Materials kritisch zu reflektieren. Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sind mit Blick auf die interaktionelle Ebene zwischen Forscher*in und Teilnehmenden, zwischen Forschungsteilnehmenden untereinander sowie auf struktureller Ebene zu analysieren. Im Fokus von Intersektionalität stehen ein Verständnis von Ungleichheitskategorien als fluide oder gar die Überwindung kategorialer Denkansätze im Rahmen dekonstruktivistischer Forschungsarbeiten. Ungleichheitskategorien werden daher nicht einzeln oder nacheinander betrachtet, sondern Momente ihrer Verflechtung aufgedeckt. Hier gilt es, die im Rahmen der Dokumentarischen Methode etablierte mehrdimensionale Typenbildung und neuere Ansätze praxeologischer Typenbildungen weiterzudenken und die erprobten Analyseschritte um die Ebene der Machtverhältnisse zu ergänzen. Die relationale Typenbildung erscheint hier vielversprechend. Ein erster Schritt kann es sein, die in der mehrdimensionalen Typenbildung herangezogenen Kategorien als sozial konstruierte Kategorien, die sich auf der Grundlage von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ergeben, zu verstehen und auch als solche zu markieren.

Die drei vorgestellten Forschungsvorhaben sind im Rahmen neuer Debatten zur Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode zu verorten. Die Methode der Gruppendiskussion erwies sich als gewinnbringendes Instrument für die formulierten Ansprüche an eine intersektionale Analyse und die Forschung mit relational vulnerablen Gruppen. Durch die Modifikation des Eingangsimpulses mit Bezug zu dem spezifischen Erkenntnisinteresse konnten neben dem Erfahrungswissen und der Handlungspraxis der Befragten auch Rückschlüsse auf strukturelle gesellschaftliche oder institutionelle Ungleichheitsmechanismen gezogen werden. Hierbei stellen die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode unter Hinzunahme des Stellens „der anderen Frage“ (Matsuda 1991) nach Verflechtungen von Ungleichheitskategorien und der Kombination mit weiteren intersektionalen Strategien ein vielversprechendes Vorgehen dar.

Literatur

- Amling, S., & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. ZQF, Jg. 14, Heft 2/2013, 179–198.
- Anthias, F., & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-racist Struggle*. London/New York: Routledge.
- Balibar, É., & Wallerstein, I. (1991 [1988]). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1974). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In Ders. (Hrsg.), *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125–157). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory: eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breuer, F. (2011). The other talks back: Auslösung von Feldreaktanzen durch sozialwissenschaftliche Re-/Präsentationen. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, (12 (2)). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.2.1667>.
- Butler, J., Gambetti, Z., & Sabsay, L. (2016). Introduction & Butler, J. (2016). *Rethinking Vulnerability and Resistance*. In: Dies. (Hrsg.), *Vulnerability in resistance* (S. 2–27). Durham and London: Duke University Press.
- Celikates, R. (2020). Die Macht der Kritik. Epistemische Asymmetrien, alternative Standpunkte und migrantische Praktiken. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, Jahrgang 17, Heft 2. Frankfurt (Main): Campus, 81–96.
- Carbin, M., & Edenheim, S. (2013). The intersectional turn in feminist theory: A dream of a common language? *European Journal of Women's Studies*, Jg. 20, Nr. 3, 233–248.
- Combahee River Collective ([1977] 1983). A Black Feminist Statement. In G. Anzaldúa & C. Moraga (Hrsg.), *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color* (S. 210–218). 2. Aufl. New York: Kitchen Table.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Davis, A. (1981). *Women, Race & Class*. New York: Random House.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 2008 (9), 67–85.
- Degele, N., Kesselhut, K., & Schneickert, C. (2009). Sehen und Sprechen: Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen. ZQF, Jg. 10, 2/2009, 363–379.

- Degele, N., & Winker, G. (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. doi: <https://doi.org/10.15480/882.382>. Zugegriffen: 19.09.2019.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. London: Routledge.
- Garfinkel, H. (1984 [1967]). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In S. Hess, N. Langreiter & E. Timm (Hrsg.), *Intersektionalität revisited* (S. 77–100). Bielefeld: Transcript.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). Institutioneller Rassismus und Migrationskontrolle in der neoliberalen Universität am Beispiel der Frauen- und Geschlechterforschung. In M. Laufenberg et al. (Hrsg.), *Prekäre Gleichstellung* (S. 101–128). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hametner, K. (2013): Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In: Langer, P. C. et al. (Hrsg.): *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*, (S. 135–147). Wiesbaden: VS Verlag.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599.
- Hilscher, A. (2020). *Alltägliche Bewältigungs- und Widerstandspraktiken Schwarzer Menschen in Deutschland, Frankreich und Kanada. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Dissertationsprojekt am Institut für Sozialforschung an der Goethe-Universität Frankfurt und Sorbonne Université Paris.
- Hilscher, A., Roßmeißl, F., & Siouti, I. (2020). Einleitung. Kritik zwischen Rekonstruktion und Reflexivität. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, Jahrgang 17, Heft 2. Frankfurt (Main): Campus, 71–80.
- Hirschauer, S. (1993). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Honneth, A. (1994 [1992]). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kanter, H. (2016). *Ikonische Macht: Zur sozialen Gestaltung von Pressebildern*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kilomba, G. (2008). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.
- Klinger, C., & Knapp, G.-A. (2007). *Achsen der Ungleichheit: zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Campus-Verlag.
- Langer, P. C., Kühner, A., & Schweder, P. (2013). *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lefebvre, H. (2006 [1974]). Die Produktion des Raums. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 330–342). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich Verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–231). Opladen: Leske & Budrich.
- Lutz, H. (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In Dies. et al. (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 139–150). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lutz, H., & Davis, K. (2005). Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In B. Völter et al. (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 228–247). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., & Supik, L. (2013). Fokus Intersektionalität. *Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannheim, K. (1970). *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Matsuda, M. J. (1991). *Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition*. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1183–92.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771–1800.
- Mills, C. W. (2015). Global White Ignorance. In M. Gross & L. McGoey (Hrsg.), *International Handbook of Ignorance Studies* (S. 217–227). London: Routledge.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, A. (2017). *Bildkommunikation: Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Reichert, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 18 (2), 195–208.
- Roth, W.-M., & von Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, (19 (3), Art. 33). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>.
- Scheffer, T. (2018): Zur Schöpfung kritischer Potentiale der Ethnomethodologie. Zugleich ein Beitrag zur Soziologie sozialer Probleme. https://www.academia.edu/35585148/Kritische_Ethnomethodologie_Zugleich_ein_praxeologischer_Beitrag_zur_Soziologie_sozialer_Probleme. Zugriffen: 20.08.2020.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: Transcript.
- Schittenhelm, K. (2017). Migration, Wissen und Ungleichheit. Grenzziehungen und Anerkennungsverhältnisse im Kontext wechselnder sozialer Felder. In L. Behrmann et al. (Hrsg.), *„Doing Inequality“ Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 257–283). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–293.

- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Springsgut, K. (2021). Zwischen Zugehörigkeit und Missachtung. Empirische Rekonstruktionen zu studentischen Diskriminierungserfahrungen. Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Theuerl, M. (2020). Ausgrenzung im transkulturellen Lernen an der Hochschule. Reflexion von Studierenden zu Diskriminierung und Rassismus. Dissertationsprojekt an der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Unger, H. von (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*, (19 (3), Art. 6). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151>.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. www.portalintersektionalitaet.de. Zugriffen: 03.05.2019.
- Wallerstein, N. (1999). Power between evaluator and community: Research relationships within New Mexico's healthier communities. *Social Science & Medicine*, 49 (1), 39–53.
- Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen: ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weller, W. (2003). *HipHop in São Paulo und Berlin: Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten*. Opladen: Leske & Budrich.

Bedarf die Dokumentarische Methode als Praxeologische Wissenssoziologie einer intersektionalen Forschungsperspektive und/oder bieten sich wechselseitige Anschlussmöglichkeiten?

Eine Replik zum Beitrag von Annette Hilscher, Katrin Springgut und Marah Theuerl „Die Dokumentarische Methode im Rahmen einer intersektionalen Forschungsperspektive“

Der vorliegende Beitrag ist eine Replik auf den Artikel von Annette Hilscher, Katrin Springgut und Marah Theuerl in diesem Band. Die drei Autor*innen stellen am Beispiel ihrer laufenden Dissertationsprojekte im Feld der Anti-Rassismus- und Migrationsforschung, die Kategorien Race und Ethnizität sowie das Konzept der Vulnerabilität (Judith Butler) ins Zentrum ihrer Ausführungen, um potentielle Anschlussmöglichkeiten zwischen Dokumentarischer Methode und einer intersektionalen Forschungsperspektive auszutarieren. Während im vorliegenden Artikel neuere Entwicklungen im Feld der Dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie, die rekonstruktive Ungleichheitsforschung sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen mit dem intersektionalen Mehrebenenansatz von Gabriele Winker und Nina Degele (2009) im Fokus stehen. Insofern lässt sich der Artikel auch als ein eigenständiger Beitrag lesen.¹

¹ Bedanken möchte ich mich bei Sarah Thomsen. Die wertschätzenden Rückmeldungen und hilfreichen Anregungen waren ein wichtiger Beitrag zur jetzt vorliegenden Version.

1 Einleitung

Hilscher et al. (i. d. B.) sehen in der Verbindung von Dokumentarischer Methode und intersektionaler Forschungsperspektive Bereicherndes und Begrenzendes. Bislang würden nur wenige dokumentarische „Forschungsarbeiten die Gegenstandsbereiche der sozialen Ungleichheit und Diskriminierung mit einer intersektionalen Perspektive [verbinden]“ (ebd.).² Die Dokumentarische Methode wird von ihnen eher als Erhebungs- und Auswertungsverfahren betrachtet und relativ unabhängig von der Praxeologischen Wissenssoziologie verwendet. Demzufolge beziehen sie sich grundlagentheoretisch auf Autor*innen der intersektionalen Perspektive sowie auf Butler und Donna Haraway.³ Insbesondere mit Blick auf Harold Garfinkels Ethnomethodologie und die relationale Typenbildung nach Arnd-Michael Nohl (2013) sehen sie Anschlussmöglichkeiten.

Meines Erachtens besteht, so möchte ich gleich zu Beginn hervorheben, kein Bedarf an einer intersektionalen Forschungsperspektive für die Dokumentarische Methode als Praxeologische Wissenssoziologie. Je nach Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und unter der Berücksichtigung dessen, was mit der Dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie in den Blick gerät, lässt sich mit ihr eine rekonstruktive Erforschung sozialer Ungleichheit durchführen.⁴ Aber auch die intersektionale Forschungsperspektive bedarf nicht der Dokumentarischen Methode als Erhebungs- und Auswertungsverfahren. M. E. handelt es sich um zwei eigenständige, elaborierte Forschungspraxen⁵ sowie zeitökonomisch aufwendige Verfahrensweisen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Stärken.

Diese Aussage gilt im Rahmen der intersektionalen Forschungsperspektive ausdrücklich für den weiter unten dargestellten, mittlerweile empirisch vielfach erprobten intersektionalen Mehrebenenansatz nach Winker und Degele (2009). Nach Heike Kahlert (2010) stellt er den bisher „wohl laboriertesten und überzeugendsten Versuch“ (ebd., S. 1) dar, „Intersektionalität“ theoretisch und empirisch zu fassen (vgl. ebd.). Mit den Analysen der von Winker und

2 Alle nicht genauer durch Seitenzahlen spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Hilscher, Springsgut und Theuerl i. d. B.

3 Hilscher et al. weisen darauf hin, dass „Intersektionalität als analytische Linse [...] in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen Anwendung [findet]. Neben der Geschlechterforschung dient sie der Erforschung komplexer Mechanismen sozialer Ungleichheit mit Schwerpunkten auf der Anti-Rassismus- und Migrationsforschung, der Dis/Ability und Queer Studies“ (ebd.).

4 Diese Aussage gilt auch für das Feld der Migrationsforschung. Zum „breiten Feld dokumentarischer Studien mit Bezug auf Fragen der Ungleichheit“ (Pfaff 2018, S. 66) siehe u. a. Nicolle Pfaff (2018) u. das ZQF-Schwerpunktheft „Rekonstruktive Ungleichheitsforschung“ (2018).

5 Siehe hierzu auch Ralf Bohnsack (2017, S. 239).

Degele vorgeschlagenen iterativ angelegten acht Auswertungsschritte (vgl. Winker und Degele 2009, S. 79–97) werden Subjektkonstruktionen in der Verbindung bzw. Überlagerung mit Struktur und Repräsentation herausgearbeitet, politische Handlungsperspektiven entwickelt und eine gute Verknüpfung zur subjektwissenschaftlichen Praxisforschung ermöglicht (vgl. u. a. Winker und Degele 2009; Ganz und Hausotter 2020).

Im Folgenden werden im zweiten Abschnitt (2) einige kritische Anmerkungen zur intersektionalen Forschungsperspektive dargestellt. Hier kommen nur Autor*innen zu Wort, deren Aussagen im fortgeführten Text von Bedeutung sind. Im direkten Anschluss (Abschnitt 3) wird der intersektionale Mehrebenenansatz von Winker und Degele (2009) skizziert. Im vierten Abschnitt (4) reiht sich die Darstellung von Möglichkeiten ein, wie soziale Ungleichheit mit der Dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie in ‚neuerer Zeit‘ erforscht wird bzw. auch in Zukunft erforscht werden kann. Abschließend erfolgt ein Fazit (5).

2 Intersektionale Forschungsperspektive

Hilscher et al. weisen in diesem Band zwar auf die vielstimmigen Kontroversen innerhalb der Debatten um die intersektionale Forschungsperspektive hin, ohne allerdings ausführlich die Kritik oder Schwierigkeiten darzustellen, die sich bei der theoretisch-methodologischen Konzeptualisierung und forschungspraktischen Umsetzung ergeben. Dies gilt in besonderer Weise für die anti-kategoriale Akzentuierung. So weist Helma Lutz (2018) in ihrem Beitrag, auf den sich Hilscher et al. (i. d. B) im Kontext der ‚doing intersectionality‘ in der Biographieforschung explizit beziehen, mit Bezug auf Elisabeth Tuidor (2015) und Paula-Irene Villa (2010) darauf hin, dass die Verbindung von gesellschaftlichen Strukturkategorien mit dem anti-kategorialen Ansatz weiterhin ungeklärt ist (vgl. Lutz 2018, S. 147). Brigitte Aulenbacher und Birgit Riegraf konstatieren noch im Jahr 2012, „der kleinste gemeinsame Nenner von höchst unterschiedlichen Zugängen zum Themenkomplex [liege] darin, dass soziale Differenzierungen und Hierarchisierungen in den Blick genommen werden“ (ebd.). Für Stefan Hirschauer (u. a. 2014, 2017) entstammt die Auswahl „der großen Trias (sex/race/class) [...] letztlich der historisch-kontingenten Formierung von drei sozialen Bewegungen, in deren Logik die Forschung zu fusionieren versucht“ (Hirschauer 2014, S. 176). Demzufolge steckt in der intersektionalen Perspektive nach Hirschauer „die Fraktionierungslogik des Politischen und der Gruppismus bestimmter Kategorien“ (ebd.). Cornelia Klinger (2003) kritisiert, bereits sehr früh in der deutschsprachigen Debatte, die Verortung der intersektionalen Forschungsperspektive auf der „Ebene der Subjekte und ihrer Existenzweisen“ (ebd., S. 23) und fordert eine makrosozio-

logische Fundierung (vgl. ebd.).⁶ Christine Weinbach (2008) kritisiert ebenfalls die an individuellen Erfahrungen orientierte Fundierung der Ungleichheitskategorien (vgl. ebd., S. 173) und sieht aus einer systemtheoretischen Perspektive das zentrale Problem, dass das Verhältnis zwischen Differenzkategorien und Ungleichheitsverhältnissen nicht befriedigend beantwortet wird, „weil es sich an personal zugerechneten Differenzkategorien statt an Sozialstrukturen orientiert“ (Weinbach 2008, S. 171). Ferner hält Weinbach „die grundlegende Annahme des Intersektionalitäts-Paradigmas – es existieren bestimmte, per se soziale Ungleichheit stiftende Kategorien – für empirisch falsch“ (ebd., S. 174) und lehnt „eine *a priori* Festlegung auf genannte Trias im Rahmen eines bestimmten Gesellschaftsverständnisses ab, weil damit die empirische Offenheit im Vorfeld versperrt wird“ (ebd., S. 173; H. i. O). Erst die empirische Analyse zeige, *welche Kategorien* in *welchem Kontext* auf *welche Weise* soziale Ungleichheiten ‚stiften‘, in *welchem Kontext* die Intersektionalität bestimmter Kategorien existiert, und ob soziale Ungleichheit *mikro-, meso- und/oder makrosozial* generiert wird“ (Weinbach 2008, S. 175; H. i. O). Weinbach schlägt dagegen eine inklusionstheoretische Perspektive vor (vgl. ebd.). Hierzu bedarf es nach Weinbach einer polykontextualen Theoriearchitektur, die

„den Zugriff auf eine Gesellschaftstheorie [voraussetze], die in horizontaler Hinsicht verschiedene Gesellschaftsbereiche und in vertikaler Hinsicht verschiedene Sozialstrukturebenen (Mikro-, Meso- und Makrosozialstrukturebene) unterscheidet, die, autonom und voneinander abhängig, spezifische Inklusionsstrukturen ausgebildet haben“ (ebd.).

Systemtheoretisch werden Individuen Weinbach zufolge potentiell mindestens zwölfmal vergesellschaftet (Weinbach 2008, S. 176).⁷ Sonja Kubisch (2008) kommt in einer ausführlichen Beschäftigung mit der intersektionalen Perspektive (vgl. ebd., S. 45–51) zu dem Schluss, dass methodologische Fragen kaum geklärt seien und es „wenige Diskussionen darüber gebe, wie Intersektionalität untersucht werden kann“ (ebd., S. 326). Das Verhältnis „zwischen der makrosoziologischen Ebene gesellschaftlicher Strukturen und der mikrosoziologischen Ebene von Identität und Interaktionen“ (ebd., S. 48) zueinander bleibe unklar. So fragt Kubisch danach, in welcher Weise die „matrix of domination“

6 Siehe hierzu aber auch Hilscher et al. in diesem Band.

7 Weinbach bezieht sich hier auf Rudolf Stichweh (2005, S. 164), der zwölf Funktionssysteme nennt (Recht, Religion, Politik, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Intimbeziehungen, Erziehung- u. Gesundheitssystem, Sport, Tourismus u. Massenmedien), „die in ihren Ausdifferenzierungsgeschichten historisch wechselnden Kontextbedingungen Rechnung tragen“ (ebd. 2005, S. 163).

auf Identität und Interaktion“ (ebd.) wirkt und wie Akteur*innen in ihren Interaktionen Unterdrückungsstrukturen aufrechterhalten (vgl. ebd.).

3 Der intersektionale Mehrebenenansatz

Für Winker und Degele (2009), die die von Kubisch (2008) und anderen aufgeworfenen Fragestellungen und Kritiken mittlerweile zumindest teilweise mit ihren sechs möglichen Verbindungen zwischen Identität, Struktur und Repräsentation (vgl. ebd., S. 73), „und zwar jeweils bezogen auf die unterschiedlich benannten [...] Differenzierungskategorien“ (ebd., S. 94) bearbeitet bzw. berücksichtigt haben, standen zu Beginn entsprechend wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen im Zentrum ihrer Entwicklungen. Welche Kategorien sind in welchem Zusammenhang tatsächlich entscheidend? „Sind es die drei Kategorien Geschlecht, Klasse, Rasse?“ (ebd., S. 15) Schließlich fehle „eine schlüssige theoretische Begründung“ (ebd.). Auch sei völlig offen, wie die Überkreuzungen dieser Kategorien zu konzeptualisieren sei und welche Ebenen untersucht werden sollen: „So stellt sich für eine Sozialstrukturanalyse die Frage nach der Auswahl zu berücksichtigender Kategorien anders als für die Rekonstruktion von Identitätsprozessen oder für die Untersuchung symbolischer Repräsentationen“ (ebd., S. 16). Angesichts der analytischen Aussagekraft einer Untersuchung sei es sinnvoll, die Zahl der berücksichtigten Ungleichheitskategorien auf der strukturellen Ebene möglichst klein zu halten und sich forschungspraktisch für eine „handhabbare Zahl von Strukturkategorien und damit verbundene Herrschaftsverhältnisse zu entscheiden, *sie also deduktiv zu setzen*“ (ebd., S. 28; Hervorh. d. A), eine Setzung, die Winker und Degele im Theorieteil ihres Buches begründen (vgl. ebd., S. 25–62), die sich aber notwendigerweise auch aus dem Vorwissen der Forschenden ergeben müsse (vgl. ebd., S. 28). Sie unterscheiden und präzisieren „auf der Strukturebene kapitalistischer Gegenwartsgesellschaften vier Herrschaftsverhältnisse entlang der Kategorien Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper, nämlich Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen“ (ebd., S. 38). Sie „trennen nicht künstlich Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung“ (ebd., S. 142) und „erfassen mit der Kategorie Geschlecht nicht nur die Frau-Mann-Unterscheidung und damit die Zweigeschlechtlichkeit, sondern auch die eng damit verbundene heterosexuelle Zuordnung und Hierarchisierung“ (ebd.). Mit Körper und Bodyismen thematisieren und analysieren sie unterschiedliche Ungleichheitsgenerierende Aspekte wie Alter, Attraktivität, Gesundheit und körperliche Verfasstheit (vgl. ebd., S. 39–41). Mit der zusätzlichen Konstruktion des Körpers als Strukturkategorie werde „neben der kulturellen Leistungsfähigkeit (Bildung, Beruf) die körperliche Leistungsfähigkeit als wichtige Grundvoraussetzung für das individuelle Reproduktionshandeln und den Verkauf der eigenen Arbeitskraft“ (ebd., S. 141f.) berücksichtigt. Sie sehen in der globalisierten

profitorientierten Akkumulationslogik das Basisprinzip „des kapitalistischen Systems in der derzeitigen historischen Situation“ (ebd., S. 38) und den Körper als eine gesellschaftsstrukturierende Kategorie, die in spezieller Weise mit der Ideologie des Neoliberalismus korrespondiert (vgl. ebd., S. 40).

Bei der Analyse von Identitätskonstruktionen, „über die sich einzelne in ihren sozialen Praxen positionieren und die damit eng verbundenen symbolischen Repräsentationen“ (ebd., S. 28), sei es aber „sinnvoll, induktiv vorzugehen“ (ebd.) und die Kategorienauswahl vom gewählten Zugang abhängig zu machen. Auch Winker und Degele formulieren, dass erst die Untersuchung zeigen kann, „welche und wie viele Ungleichheitskategorien dann eine Rolle spielen“ (ebd.). In ihrem methodologischen Kapitel (vgl. ebd., S. 63-97) beziehen sich Winker und Degele in erster Linie auf Pierre Bourdieu. Bourdieus Ausarbeitungen erscheinen ihnen aus drei Gründen als methodologische Grundlage einer intersektionalen Perspektive gut geeignet:

„Erstens legen sie eine theoretisch gesättigte Theoriekonstruktion nahe, die zweitens in die methodischen Postulate der Relationierung und Kontextualisierung mündet und drittens – so unsere Leseweise – Praxen sozialer Positionierung im Schnittfeld von Identitätskonstruktionen, sozialen Strukturen und symbolischen Repräsentationen verortet“ (ebd., S. 63f.).

Unter soziale Praxen verstehen sie mit Bourdieu (1976, S. 164f.) „das auf Körper und Wissen basierte Tun von Handelnden – das auch Sprechen einschließt“ (Winker und Degele 2009, S. 66). Mit Bezug auf Reckwitz (2003, S. 290f.) und Meier (2004) sei Handeln „ebenso materiell“ (Winker und Degele 2009, S. 66) wie wissensbasiert und damit kompetent (vgl. ebd.). Das gelte auch dann, wenn es implizit bleibe (vgl. ebd.). Körperliche Praxen seien „routinisierte Bewegungen und Aktivitäten“ (ebd.), infolgedessen überschreite inkorporiertes Wissen „explizierbare kognitive Regeln“ (ebd.). Des Weiteren sei die Performativität des Handelns nicht „auf die routinisierte *Ausführung* einer bestimmten Handlung zu begrenzen“ (ebd.; H. i. O). Mit Meier (2004, S. 61) sei festzustellen, dass sich diese „vor allem auf die routinisierte Auswahl (im nicht-intentionalen Sinne) einer Praktik [beziehe], jene *Entscheidung* für eine (Handlungs-)Strategie“ (Winker und Degele 2009, S. 66; H. i. O).

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten theoretischen und methodologischen Ausgangslage, die eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit der dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie nahe legt, ist nun die zentrale Frage, um die forschungspraktische Verfahrensweise von Winker und Degele mit der dokumentarischen Methode vergleichen zu können, wie Winker und Degele diese empirisch konkret umsetzen. Sie schlagen zur Analyse der erhobenen Daten acht Schritte in zwei Blöcken vor (vgl. ebd., S. 79-

97).⁸ In *Block I* werden die Schritte zur Auswertung einzelner Interviews dargestellt: Im *ersten* Schritt *Identitätskonstruktionen beschreiben* gilt es „Differenzierungskategorien in einem Interview, einem Gespräch, einer sonstigen Aufzeichnung, kurz einer sozialen Praxis zu identifizieren“ (ebd., S. 81). Die analytische Rekonstruktion ist ausdrücklich dann herausfordernd für die Forschenden, „wenn Personen diejenigen Differenzierungskategorien, die für ihre Identitätsbildung wichtig sind, nicht explizieren“ (ebd., S. 82). Dies geschieht in der Regel dann, „wenn die Kategorie zum vorherrschenden Mainstream oder ganz selbstverständlich zum selbstverständlichen Wissen der Mehrheitsgesellschaft gehört“ (ebd.). Passend dazu deuten Winker und Degele, dass Privilegierte ihre Privilegien häufig nicht thematisieren (vgl. ebd.). Im *zweiten* Schritt *Symbolische Repräsentationen identifizieren* werden Normen, Werte und Ideologien ausgelegt. Analysiert wird, „auf welche Repräsentationen Personen in ihren sozialen Praxen Bezug nehmen, sei es positiv, negativ, uneindeutig oder indifferent“ (ebd., S. 84). Grundsätzlich gilt nach Winker und Degele, dass sich Menschen „mit der ablehnenden oder zustimmenden Benennung von Diskursen positionieren und Subjektivierungsprozesse vollziehen“ (ebd.). Mit dem *dritten* Schritt *Bezüge zu Sozialstrukturen finden* wird erfasst, „welche Konstruktionen von gesellschaftlichen Strukturen Einfluss auf die täglichen Praxen von Identitätskonstruktionen haben und wie sie mit dieser Bezugnahme wiederum gefestigt oder in Frage gestellt werden“ (ebd., S. 85f.). Berücksichtigt wird des Weiteren, ob die Verweise zustimmend, ablehnend, uneindeutig oder indifferent vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 85). Die rekonstruierten „strukturellen Gegebenheiten“ (ebd., S. 86), die nach Winker und Degele die sozialen Praxen „im Alltag beeinflussen“ (ebd.), werden mit diesem Schritt den vier deduktiv vorgegebenen Kategorien zugeordnet (vgl. ebd.). Mit dem *vierten* Schritt *Wechselwirkungen zentraler Kategorien benennen* werden die „wichtigsten Identitätskonstruktionen in ihren Wechselwirkungen auch über Ebenen hinweg“ (ebd., S. 87) sichtbar gemacht, um „zusätzliche Hinweise über den Stellenwert von Identitätskonstruktionen“ (ebd., S. 86) zu erhalten. Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstandes und des Erkenntnisinteresses ist es nach Winker und Degele gerade nach der Beendigung einer Interviewanalyse wichtig noch einmal zu überprüfen, „welche Differenzierungskategorien auf den drei Ebenen [...] für die jeweils untersuchte Praxis tatsächlich von Bedeutung sind“ (ebd., S. 88). Herausgearbeitet werden nicht nur die „Überschneidungen von Kategorien“ (ebd., S. 87), sondern auch „deren konkrete Verwobenheit“ (ebd.). Bei der Rekonstruktion bzw. „der Analyse von Überkreuzungen von Kategorien [kommen Winker und Degele] zu recht

8 Die konkrete Umsetzung der iterativ angelegten acht Auswertungsschritte zeigen Winker und Degele am Beispiel einer Mehrebenenanalyse von Erwerbslosigkeit anhand 13 narrativer Interviews auf (Winker und Degele 2009, S. 99–140).

verschiedenen Identitätskonstruktionen, auch wenn Personen dieselben Differenzierungskategorien heranziehen“ (ebd., S. 87). Sodann wird analysiert, „ob und wie sich die in der Gesellschaft unterschiedlich verorteten Differenzierungskategorien gegenseitig negativ verstärken, sodass die Lebensbewältigung schwierig wird“ (ebd.). Winker und Degele arbeiten also mit diesem Schritt die, für die Interviewten zentralen Kategorien heraus (vgl. ebd., S. 86). Lassen sich die Differenzierungskategorien, mit denen sich die Personen in den Interviews identifizieren auch auf der Repräsentations- oder Strukturebene auffinden, „spricht dies dafür, dass diese Selbstkonstruktionen einen hohen Stellenwert haben“ (ebd., S. 86). In *Block II* wird die Analyse aller Interviews bzw. aller sozialer Praxen in einem Forschungsprojekt analysiert. Erst hier, so Winker und Degele weiter, „entfaltet sich dann die eigentliche methodische Stärke, der von uns vorgeschlagenen intersektionalen Methodik, da erst in diesen Schritten die Wechselwirkung von Kategorien und Ebenen über den Einzelfall hinaus zu Erkenntnissen führen“ (ebd., S. 101). Mit dem *fünften* Schritt *Identitätskonstruktionen vergleichen und Clustern* werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen der jeweiligen Identitätskonstruktionen miteinander verglichen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und Typen zu bilden und auf inhaltliche Sinnzusammenhänge hinzuweisen (vgl. ebd., S. 90f.). Erfasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden nach Winker und Degele sowohl der subjektiv gemeinte Sinn wie auch die im Kontext wichtigen Regeln und Strukturen (vgl. ebd.). Erst im Anschluss der typologischen Konstruktionen wird analysiert, inwieweit diese z.B. vergeschlechtlicht, ethnisiert etc. sind (vgl. ebd.). Mit dem *sechsten* Schritt *Strukturdaten ergänzen und Herrschaftsverhältnisse analysieren* werden „handfeste Strukturen, d.h. in Gesetzen, Verordnungen und Institutionen materialisierte Praxen“ (ebd., S. 91) untersucht. Es soll nach Winker und Degele darauf geachtet werden, dass „nur diejenigen Facetten von Herrschaftsverhältnissen [einbezogen werden], die eine Interviewperson in der konkreten Praxis benennt oder auf die sie implizit über Beschreibungen ihres Umfelds verweist“ (ebd., S. 92), um den Akteur*innen Strukturkategorien nicht überzustülpen. Einbezogen werden aber auch die „Nicht-Benennung von Kategorien [...], wenn eine Person von bestimmten Herrschaftsverhältnissen profitiert“ (ebd.). Mit dem *siebten* Schritt *Analyse von benannten Repräsentationen vertiefen* werden auf der Repräsentationsebene „die Bedeutung der im jeweiligen Kontext wichtigen Normen, Werte oder Ideologien durch den Einbezug und die Auswertung weiteren Datenmaterials“ (ebd., S. 81) vertieft, wie z.B. mit Daily Soaps, Werbetexte, Zeitungen mit Millionenauflagen, populären Internetforen oder auch Anti-Lookism-Kampagnen (vgl. ebd., S. 93). Die Einbeziehung zusätzlichen Datenmaterials ist abhängig von der Untersuchungsfrage und ist immer mit dem Interviewmaterial in Bezug zu setzen (vgl. ebd.; Hervorh. d.A.). Mit dem *achten* Schritt *Wechselwirkungen in der Gesamtschau herausarbeiten* werden zum einen die

Wechselbeziehungen „und unterschiedlichen Gewichtung von Ungleichheitsdimensionen und Herrschaftsverhältnissen in den Blick genommen“ (ebd., S. 93) und zum anderen deren Wirkungsweise auf den drei verschiedenen Ebenen analysiert (vgl. ebd., S. 94). Es werden Verallgemeinerungen „jenseits des einzelnen Falls und auch jenseits des einzelnen Typus“ (ebd.) herausgearbeitet. Damit werden nach Winker und Degele Aussagen „zur Reichweite, zum Stellenwert und zur Stabilität von Herrschaftsstrukturen in ihrem jeweiligen intersektionalen Wechselwirkungen“ (ebd., S. 94) ermöglicht. Diese Schritte sind nach Winker und Degele im Sinne einer intersektionalen Forschungsperspektive erforderlich, wenn auch nicht notwendig in dieser Reihenfolge umzusetzen (vgl. ebd., S. 79). Zentral sei vielmehr ein iteratives resp. „zyklisch wiederholendes Vorgehen“ (ebd.) im Forschungsprozess, inklusive der Offenheit und Neugier „zwischenwieder Erhebungsphasen für weitere Datenrecherchen einzuschieben“ (ebd., S. 80; siehe hierzu auch ebd., S. 96); beispielsweise um hegemoniale Repräsentationsweisen und strukturelle Herrschaftsverhältnisse zu interpretieren, *indem die im Interview rekonstruierten Hinweise* mittels z.B. Statistiken, Gesetzestexten oder medialen Diskursen verdichtet werden (vgl. ebd., S. 81; Hervorh. d. A.).

4 Ungleichheitsforschung dokumentarisch umsetzen

Nach Pfaff (2018) existiert mit dem Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums in der Praxeologischen Wissenssoziologie „eine metatheoretische Kategorie [...] über die Differenzverhältnisse und soziale Lagerungen als Bedingungen der sozialen Konstitution oder Soziogenese empirisch rekonstruierbar werden“ (ebd., S. 66), die zugleich „mit individualisierenden Perspektiven auf soziale Ungleichheit“ (ebd., S. 73) bricht. Mit der Soziogenese,⁹ dies gilt es allerdings im Vorfeld der Planung einer Untersuchung zu berücksichtigen, geraten „Differenzen auf der Grundlage unterschiedlicher Lebensbedingungen in den Blick“ (Hoffmann 2018, S. 240), nicht aber Erkenntnisse darüber, „inwiefern hieraus systematische Benachteiligungen erwachsen und inwiefern diese von den Erforschten auch so erfahren werden“ (ebd.). Untersucht wird mit einer rekonstruktiven Ungleichheitsforschung, die mit einer Soziogenese verbunden wird, „in welchen sozialen Konstellationen der Habitus der Beforschten von *diesen selbst* als ‚passförmig‘ wahrgenommen wird – und in welchen nicht“ (ebd., S. 241; Hervorh. d. A.). Die soziogenetische Interpretation ist nach Pfaff (2018) „insbesondere dort ungleichheitstheoretisch ergiebig, wo die Bedeutung *spezifischer sozialstruktureller Bedingungen das zentrale Untersuchungsinteresse ausmachen*“ (ebd., S. 68; Hervorh. d. A.). Sie eröffnet „die

9 Mit und ohne typen- oder fallvergleichender Korrespondenzanalyse nach Steffen Amling und Nora Friederike Hoffmann (2013, 2018; Hoffmann 2018).

Chance, das Wirksamwerden von sozialen Lagerungen als Bedingungen von Handlungspraxis in ihrem Vollzug zu dokumentieren“ (ebd.), sodass sich „ungleichheitstheoretische Engführungen auf spezifische Kategorien und soziale Strukturen rekonstruktiv [...] überwinden“ (ebd., S. 69) lassen.

Neben der hier dargestellten Möglichkeit, mit der Soziogenese Ungleichheit in einer spezifischen Art und Weise zu untersuchen, sehen Hilscher et al. (i. d. B), wie weiter oben bereits beschrieben, in methodischer Hinsicht mit Blick auf die relationale Typenbildung nach Nohl (2013) Gemeinsamkeiten resp. Möglichkeiten der produktiven Verbindung. Einen weiteren zentralen Bezugspunkt zwischen einer intersektionalen Forschungsperspektive und der Dokumentarischen Methode sehen Hilscher et al. zudem in der Ethnomethodologie nach Garfinkel, der die Wissenssoziologie von Karl Mannheim in seiner „documentary method of interpretation“ (Garfinkel 2014) aufgegriffen und „als ‚Ethnomethode‘ der alltäglichen Sinnproduktion ausgewiesen“ (Neumann 2019, S. 52) hat. Wie ich im Folgenden weiter unten skizziere, bieten allerdings auch die grundlagentheoretischen Bezugspunkte zur Praxeologie Bourdieus,¹⁰ zur Identitätstheorie Erving Goffmans, die Ausarbeitungen von Anja Weiß (vgl. u. a. 2017, 2020) im Rahmen der „Soziologie Globaler Ungleichheiten“, die rekonstruktive Subjektivierungsforschung nach Alexander Geimer und Amling (vgl. u. a. 2019) sowie die dokumentarisch-diskurstheoretischen Ausarbeitungen nach Nohl (2016, 2019), wenn auch unter anderen grundlagentheoretischen Bedingungen, weitere Möglichkeiten zur Kopplung mit einer intersektionalen Forschungsperspektive bzw. Möglichkeiten, mit der Dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie soziale Ungleichheiten im Allgemeinen und auch im Feld der Migrationsforschung zu rekonstruieren. Ferner lässt sich die systemtheoretisch-funktionale Methode und Typenbildung nach Werner Vogd (2018) mit dem „systemtheoretischen Rahmen für die empirische Analyse intersektionaler Inklusionsverhältnisse“ nach Weinbach (ebd. 2008, S. 188) verknüpfen.¹¹

Exkurs: Machtverhältnisse in der Praxeologischen Wissenssoziologie

Weil für Hilscher, Springsgut und Theuerl die besondere Berücksichtigung von Machtverhältnissen in ihren Dissertationsprojekten zentral ist (vgl. ebd.), soll an dieser Stelle auch nicht unerwähnt bleiben, dass (in neueren Arbeiten) mit der Praxeologischen Wissenssoziologie gleichfalls Machtverhältnisse rekonstruiert werden (vgl. u. a. Nentwig-Gesemann und Gerstenberg 2018). Bohnsack weist allerdings darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Macht zumindest auf den ersten Blick „keine Tradition in der Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017a, S. 244) hat, im

10 Darauf weisen auch Hilscher et al. (i. d. B) hin.

11 Vogd konstruiert eine ‚Brücke‘ zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung (siehe 2009, 2011); zu Weinbach (2008) siehe weiter oben.

Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie aber z. B. „auf der Ebene von Organisationen“ (ebd., S. 245) im Bereich der „*Diskurs- oder Interaktionsorganisation*“ (ebd., S. 245; H. i. O) rekonstruiert wird. Konstituierend für das Machtverständnis innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie, die die *propositionale* und *performative* Dimension in den Blick nimmt (vgl. ebd.; H. i. O), ist das Zusammenwirken dreier Bedingungen: erstens Fremdrahmung resp. Rahmenmacht, zweitens Konstruktionen einer ‚totalen Identität‘ (Garfinkel) und drittens Strategien der Invisibilisierung oder der Eliminierung durch Metakommunikation (vgl. Bohnsack 2017a, S. 134ff. u. 244-288). Grundsätzlich wird Macht hier „nicht als Intention oder Eigenschaft oder Fähigkeit“ (ebd., S. 246) konzeptualisiert. Vielmehr operiert Macht „im Rahmen von Erfahrungsräumen [...] im Sinne einer Codestruktur, einer codespezifischen Transformation, einer Neurahmung, welche für mindestens eine/n der Beteiligten eine Fremdrahmung“ (ebd.) darstellt.

Die *Praxeologie Bourdieus* wird im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie entlang von grundlagentheoretischen Übereinstimmungen mit der Wissenssoziologie Mannheims rezipiert (vgl. u.a. Kubisch 2014; Bohnsack 2013; Meuser 2001). Herausgestellt wird, dass Bourdieu mit Mannheim bzw. der Praxeologischen Wissenssoziologie eine Perspektive teilt, die sich zwischen Objektivismus und Subjektivismus verortet (vgl. Bohnsack 2013, S. 195). Mit dem zentralen Begriff des Habitus „holt Bourdieu den Handelnden gewissermaßen in die Sozialstrukturanalyse zurück“ (Meuser 2001, S. 207). Der Habitusbegriff, dies sei unschwer zu erkennen, korrespondiert mit dem zentralen Gedanken der Mannheim'schen Wissenssoziologie, dem der Seins- und Standortgebundenheit des Denkens und Wissens (vgl. ebd., S. 208). Der Habitus „ist eine wissenssoziologische Kategorie, mit welcher die für die Reproduktion sozialer Strukturen konstitutive Bedeutung symbolischer Repräsentation aufgeschlossen wird“ (ebd., S. 207). Mit der Rezeption Bourdieus in der Dokumentarischen Methode gerät „die Bedeutung von Organisationen für die Regulation von Teilhabechancen sowie für Passungsverhältnisse zwischen organisationalen und lebensweltlichen Milieus“ (Pfaff 2018, S. 67) in den Blick. Fokussiert werden die „Verwertbarkeit von Ressourcen in spezifischen sozialen Kontexten“ (ebd.) und die „Einbettung habitualisierter Wissensbestände in konkrete institutionelle und lebensweltliche Zusammenhänge“ (ebd.).

Im Rahmen seiner Unterscheidung zwischen einem „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ und einem „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2014, S. 37) setzt sich Bohnsack systematisch mit der Bedeutung normativer Anforderungen auseinander (ebd.).¹² In diesem Kontext beschäftigt sich Bohnsack mit der *Identitätstheorie Goffmans* und seinem Konzept der „sozialen Identität“ (Goffman 2014, S. 10), die dieser anhand von Prozessen

12 Siehe hierzu und im Folgenden zu Goffman auch Cremers et al. 2020, S. 25ff.

der Stigmatisierung herausarbeitet. Anders als etwa psychologische Identitätstheorien fokussiert Goffman den Prozess des „sozialen und gesellschaftlichen Identifiziertwerdens“ (Bohnsack 2017a, S. 304). Die Erwartungen, die diesen Prozessen zugrunde liegen, bezeichnet er als „Identitätsnormen“ (Goffman 2014, S. 159), denen niemand gerecht werden kann.¹³ Bohnsack stellt heraus, dass Identitätsnormen „Bestandteil von Erfahrungen“ (Bohnsack 2017a, S. 103) sind und „Gegenstand sozialwissenschaftlicher Rekonstruktion“ (ebd.) sein müssen. Exteriore Erfahrungen werden von Bohnsack als konstitutiv für den konjunktiven Erfahrungsraum erachtet, da „die kommunikative Dimension erst vor dem (impliziten) Hintergrund der inkorporierten und habitualisierten Praxis als solche überhaupt erfahren wird – und umgekehrt“ (ebd.). Das Normative tritt aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack „als das der habitualisierten und korporierten Praxis gegenüber als exterior, widerständig und zwanghaft *Erfahren* in Erscheinung“ (Bohnsack 2017b, S. 238f.; H. i. O.). Dies kann „als ‚Fremdzwang‘ oder ‚Selbstzwang‘ erfahren werden“ (ebd.). Den Forschenden begegnet das „Normative [...] im Zuge der empirischen Rekonstruktion [...] wesentlich in Form von institutionalisierten Normen und Rollen sowie [in Form] von gesellschaftlichen Identitätserwartungen und Identitätsnormen“ (ebd., S. 239). Demgemäß lässt sich mit der Dokumentarischen Methode „auch die Frage der Auseinandersetzung mit und Positionierung zu gesellschaftlichen Adressierungen, Klassifizierungen und Identitätszuschreibungen durch Akteure“ (Pfaff 2018, S. 72) bearbeiten. Zudem geraten institutionelle z. B. durch „In- und Exklusionsmechanismen in Organisationen regulierte Teilhabechancen und diskursiv hervorgebrachte Adressierungen“ (ebd.) in den Blick.

Geimer und Amling (u. a. 2019a,b) entwickeln u. a. im Anschluss an Michel Foucault und Butler sowie den vorherig ausgeführten Überlegungen Bohnsacks zu Goffman einen Vorschlag zur Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung. Das Kernanliegen dieses Vorhabens lässt sich nach Geimer und Amling „als die Rekonstruktion der (milieu-, feld-, handlungsbereichsbezogenen) Subjektwerdung (bzw. des -gewordenseins) entlang von Normen eines (idealen) Subjekt-Seins“ (Geimer und Amling 2019a, S. 119) beschreiben. In den Blick geraten somit, „wie sich Erfahrungen der

13 „Zum Beispiel gibt es in einem gewichtigen Sinn nur *ein* vollständig ungeniertes und akzeptables männliches Wesen in Amerika:[Goffman spricht hier von US-Amerika und nicht von Lateinamerika und Kanada; d. A.] ein junger, verheirateter, weißer, städtischer, nordstaatlicher, heterosexueller protestantischer Vater mit Collegebildung, voll beschäftigt, von gutem Aussehen, normal in Gewicht und Größe und mit Erfolgen im Sport. Jeder amerikanische Mann tendiert dahin, aus dieser Perspektive auf die Welt zu sehen; dies stellt einen Sinn dar, in dem man von einem allgemeinen Wertesystem in Amerika sprechen kann“ (Goffman 2014, S. 158, H. i. O.). Mit Goffman geraten also auch intersektionale Überkreuzungen, aber eben als Selbst- und Fremdzuschreibungen ‚sozialer Identitäten‘ in den Blick.

Teilhabe und Diskriminierung als konjunktives Wissen spezifischer sozialer Gruppen in die Lebenspraxis von Akteuren einschreiben und in welchen Zusammenhängen sich diese entfalten“ (Pfaff 2018, S. 71). Außerdem wird die Analyse der „Akteure in ihrem Verhältnis zu hegemonialen Normen“ (ebd.) ermöglicht und z.B. subjektivierungstheoretisch danach gefragt, wie Macht das Handeln der Subjekte mit- bzw. vorstrukturiert (Geimer und Amling 2019b, S. 23). Nach Geimer und Amling bedarf die Subjektivierungsforschung aber einer „normorientiert und interpretativ bzw. eben rekonstruktiv angelegte[n] Perspektive“ (ebd., S. 21). Hierzu müsse Foucaults Subjekttheorie inhalts- und diskursanalytisch spezifiziert (Governmentality Studies) und medienanalytisch konkretisiert (Cultural Studies) werden (vgl. ebd.). Bei der empirischen Umsetzung stelle sich die Aufgabe, „Subjektnormen zu identifizieren, ohne deren Prägekraft theoretisch oder/und diskursanalytisch vorauszusetzen“ (ebd., S. 36f.). Darüber hinaus würde nach Geimer und Amling (2019b) beispielsweise mit dem interpretativen Paradigma eher die kreative „Aushandlung normativer Ordnungen“ (ebd., S. 21) betont, während die rekonstruktive Subjektivierungsforschung mit der Dokumentarischen Methode

„v.a. die Alltagspraxis anleitende[n] Wissensstrukturen [untersucht], die sich expliziten Aushandlungsprozessen, wie dem reflexiven Zugriff in Selbsttheorien und Identitätseutwürfen weitgehend entziehen und als generative Muster orientierungsbildend wirken“ (ebd.).

Nicht zuletzt entkoppeln nach Pfaff (2018) aktuelle Entwicklungen und neue analytische „Konzepte, wie die Mehrebenenanalyse und die Subjektivierungsanalyse“ (ebd., S: 73), die Dokumentarische Methode „von ihrer im Kontext der Soziogenese als Analysefokus angelegten Fixiertheit auf sozialstrukturelle Differenzierungslinien“ (ebd.).¹⁴ Pfaff führt aus, dass „sich mit der Analyseperspektive einer auf sozialstrukturelle Kategorien konzentrierten Soziogenese zwei Herausforderungen“ (ebd., S. 70) ergeben. Erstens das „Klassifikationsproblem“ (ebd.) bzw. „die Konzeption von sozialer Lagerung als Zugehörigkeit“ (ebd.). Nach Pfaff würden soziale Lagerungen, wenn sie in dokumentarischen Analysen als Zugehörigkeiten gefasst werden, „damit essentialisiert und enggeführt“ (ebd.).¹⁵ Zweitens problematisiert Pfaff mit Bezug auf

14 So lässt sich mit Pfaff (2018) die „soziogenetische Typenbildung [...] auch als ein deduktiver Zugang in der dokumentarischen Ungleichheitsforschung“ (ebd., S. 70) verstehen. Folgerichtig würden Amling und Hoffmann (2013, 2018; Hoffman 2018) „für eine durch Befunde der Sozialstrukturanalyse orientierte Forschungspraxis [...] den aus der standardisierten Forschung bekannten Begriff der ‚Korrespondenzanalyse‘ [verwenden]“ (Pfaff 2018, S. 69).

15 Siehe hierzu u.a. auch Hilscher et al. (i. d. B) u. Sabla und Hontschik 2019. Problematisch sei nach Pfaff in diesem Zusammenhang überdies, die „Zuordnung der Erforschten

Hirschauer (2014, S. 180) sowie Rabenstein und Steinwand (2018, S. 115) die „selektive Dominanz spezifischer Leitdifferenzen“ (Pfaff 2018, S. 70), d. h. „die Abhängigkeit der Generalisierungskraft von Untersuchungen von Vorannahmen der Forschenden“ (ebd.). Diesen Herausforderungen zufolge „und auch weil nicht davon auszugehen ist, dass im Zuge der Erhebung alle relevanten Erfahrungsdimensionen bereits bekannt sind“ (ebd., S. 71), müsse

„die soziogenetische Interpretation zentrale Erfahrungsräume und damit verbundene Positionierungen rekonstruktiv erschließen sowie – damit eng verbunden – Zuschreibungen und Essentialisierungen im Interpretationsprozess vor dem Hintergrund der im Material dokumentierten Erfahrungen der Erforschten sowie den gegenstandstheoretischen Prämissen der Forschenden kritisch reflektieren“ (ebd., S. 71).

Vor dem Hintergrund der von Pfaff (2018) formulierten Herausforderungen und dem vorliegenden Kontext einer Ungleichheitsforschung mit der Dokumentarischen Methode speziell auch im Feld der Migrationsforschung, lässt sich idealer Weise auf die *„Soziologie Globaler Ungleichheiten“* von Anja Weiß (2017, 2020) zurückgreifen. Nach Anja Weiß und Ariana Kellmer (2018) leistet „die qualitativ rekonstruktive Sozialforschung einen wichtigen Beitrag zu einer transnationalen Analyse globaler Ungleichheiten“ (ebd., S. 99). Qualitative Fallvergleiche stellen

„einen wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer empirisch fundierten globalen Sozialstrukturanalyse dar [...], die durch weitere Vergleiche zu relationalen Typologien und damit zu einer empirisch fundierten globalen Sozialstrukturanalyse ausgearbeitet werden können“ (ebd., S. 109).

Die zentrale Frage einer fallvergleichenden rekonstruktiven Sozialforschung zu globalen Ungleichheiten ist für Weiß und Kellmer, „wie Lebenschancen im Verhältnis von Personen zu ungleichheitsrelevanten Kontexten entstehen“ (ebd., S. 99f.), weil das „Verhältnis zwischen Ressourcen und Kontexten“ (ebd., S. 101) über die jeweiligen Lebenschancen bestimmt. Soziale Lagerung wird von Weiß (2017) nicht als Zugehörigkeitskategorie, „sondern als Ergebnis komplexer Kontextrelationen im Verhältnis zu personalen Ressourcen gefasst“ (ebd., S. 319; vgl. hierzu auch Pfaff 2018). Weiß (2017) unterscheidet

zu sozialen Lagerungen, die in der Forschungspraxis vieler Untersuchungen den Erforschten selbst überlassen wird“ (Pfaff 2018, S. 70f.). Soziale Lagerungen seien „nicht in erster Linie als den Akteuren bewusste Positionierungen in sozialen Räumen zu denken [...], sondern als soziale Einbindungen in komplexe Kontextrelationen, Institutionen und spezifische Handlungszusammenhänge [, die] vielfach unreflektiert (und unbeobachtet) bleiben“ (ebd., S. 67).

drei Arten von Kontextrelationen: Territorial gebundene Kontexte, Sozial differenzierte Kontexte und Politische Kämpfe um Anschlusschancen (vgl. ebd., S. 145-316). Der Gesamteffekt dieser Kontextrelationen wird von Weiß (2017) als sozial-räumliche Autonomie bezeichnet (vgl. ebd., S. 129ff.). Menschen, die über ein hohes Maß an sozial-räumlicher Autonomie verfügen, können sich z. B. „ihren Kontext selbst aussuchen und für sie nachteilige Kontexte verlassen oder vermeiden“ (Weiß und Kellmer 2018, S. 101). Entsprechend ist Migration eine der potentiellen Möglichkeiten zum Ausgleich der Benachteiligung durch Geburt im globalen Kontext. Da Lebensläufe von Migrant*innen in der Regel nicht durch „stabile Lagerungsdimensionen strukturiert [sind], sondern durch eine Mehrdimensionalität von Statuspassagen (Schittenhelm 2005) und durch sich fortwährend wandelnde Institutionen“ (Weiß und Kellmer 2018, S. 110), hat Nohl (2013) für diesen Kontext „relationale statt soziogenetischer Typologien vorgeschlagen“ (Weiß und Kellmer 2018, S. 110).¹⁶ Mit den hier und weiter oben dargestellten vielfältigen aktuellen „Perspektiverweiterungen für die dokumentarische Ungleichheitsforschung“ (Pfaff 2018, S. 71) lassen sich nach Pfaff insbesondere mit der Mehrebenenanalyse dort wertvolle Ergebnisse herausarbeiten, „wo ungleichheitsgenerierende Mechanismen in ihrer Wirkungsweise in unterschiedlichen Zusammenhängen rekonstruktiv erfasst und in ihren Verhältnissen beschrieben werden sollen“ (ebd., S. 72).

Last but not least möchte ich noch auf *Nohls diskurstheoretische Ausarbeitungen* (2016, 2019)¹⁷ hinweisen. Unter der Voraussetzung, so Nohl, dass

„die Leitdifferenz zwischen kommunikativem und konjunktiven Wissen [beibehalten] und um die Differenz zwischen explizitem und implizitem Sinngehalt erweitert [wird], sodass auch das kommunikative Wissen als etwas erscheint, das neben einer expliziten eine implizite Struktur aufweist“ (Nohl 2016, S. 133),

lassen sich mit der Dokumentarischen Methode auch öffentliche Diskurse erforschen (vgl. ebd.); potentiell also auch als intersektional bzw. mehrdimensional ausgerichtete dokumentarische Diskursanalyse. Nohl arbeitet in seinen Beiträgen heraus, wie öffentliche Diskurse mit der Dokumentarischen Methode – von der Interpretation einzelner Texte bis hin zur Typenbildung – rekonstruiert werden können (vgl. ebd., S. 117). Hierbei gilt es nicht nur den „modus operandi des jeweiligen Diskurses“ (ebd., S. 123) herauszuarbeiten, „sondern auch dessen Verankerung in einem übergreifenden Zusammenhang

16 Siehe zu aktuelleren Beiträgen, die sich auf Statuspassagen beziehen, u. a. Thomsen 2009; Schittenhelm 2018.

17 Siehe hierzu auch die erste Verbindung von Diskurs- und Bildanalyse innerhalb der Dokumentarischen Methode von Burkhard Schäffer (2009).

von spezifischen sozialen Gruppen, d. h. einem Konglomerat von konjunktiven Erfahrungsräumen“ (ebd.).

5 Fazit

Wie gezeigt, die grundlagentheoretische und methodische Potentialität sowie die empirische Praxis soziale Ungleichheit im Allgemeinen und auch im Feld der Migrationsforschung zu untersuchen, liegt nicht nur auf Seiten der intersektionalen Forschungsperspektive, sondern ist mit der Dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie, je nach Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage, in verschiedenen Variationen möglich. Deshalb ist die zentrale Aussage des vorliegenden Beitrags, als Antwort auf Hilscher, Springsgut und Theuerl in diesem Band, dass die Dokumentarische Methode als Praxeologische Wissenssoziologie keiner intersektionalen Forschungsperspektive sowie der intersektionale Mehrebenenansatz nach Winker und Degele keine Dokumentarische Methode als Erhebungs- und Auswertungsverfahren bedarf.

Dessen ungeachtet bieten sich wechselseitige Anschlussmöglichkeiten; eine gegenseitige Inspiration ist nicht nur wünschenswert sondern mit dem vorliegenden Beitrag intendiert. Bei einem Vergleich lassen sich zusammengefasst vor allem die an Bourdieu orientierte praxeologische Ausrichtung und die Mehrebenenanalyse sowie der damit im Zusammenhang stehende Fokus auf das performative und inkorporierte implizite Wissen als Gemeinsamkeiten beider Perspektiven hervorheben, wenn auch unter implizitem Wissen Unterschiedliches verstanden wird. Darüber hinaus teilen beide Verfahrensweisen die komparative Analyse sowie das iterative resp. zyklische Vorgehen im Forschungsprozess.

Die zentrale Bedeutung mehrdimensionaler konjunktiver Erfahrungsräume auf der einen sowie die intersektionale subjektwissenschaftliche Orientierung auf der anderen Seite, lassen sich dagegen als wesentliche Differenz benennen.¹⁸

Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der starken politischen Ausrichtung, mit der die Forschenden im Rahmen einer intersektionalen Perspektive dem Anspruch gerecht werden wollen, strukturelle Herrschaftsverhältnisse und deren Überlagerungen nicht nur zu untersuchen, sondern diese auch mit wissenschaftlichen Mitteln zu verändern. Der Fokus einer „intersektionalen subjektwissenschaftlichen Praxisforschung liegt auf der Entwicklung von Handlungsperspektiven, die die eigenen und kollektiven Lebensmöglichkeiten

¹⁸ Siehe hierzu auch die Ausführungen von Hilscher et al. (i. d. B) zur Triangulation von Gruppendiskussionen und narrativen Interviews.

erweitern“ (Ganz und Hausotter 2020, S. 135), um z. B. „politische Forderungen zu artikulieren [...], sei es in Bezug auf Sozialpolitik, Gesetze oder die Sichtbarkeit von marginalisierten Gruppen“ (ebd.). So wurde z. B. die intersektionale Mehrebenenanalyse im Kontext von Frauenhaus-Projekten „als Analyserwerkzeug gewählt“ (ebd., S. 136), um „eine fundierte Basis für die politische Auseinandersetzung, aber auch die praktische Beratungsarbeit zu schaffen“ (Carstensen et al. 2018, S. 152; zitiert nach Ganz und Hausotter 2020, S. 135).

Bezüglich der normativ-politischen Haltung ließe sich allerdings mit Hirschauer (2003) kritisch fragen, ob der politische Anspruch von den vielschichtigen Protagonist*innen einer intersektionalen Perspektive nicht manchmal zu sehr der Logik einer sozialen Bewegung folgt (vgl. ebd., S. 464). Ob Hirschauer aber Recht zu geben ist, wenn er postuliert, dass eine politische Rahmung für jedes wissenschaftliche Unternehmen notwendiger Weise prekär bleibt (vgl. ebd.), zwar eine „anregende Nähe zu sozialen Bewegungen, aber keine intellektuelle Einheit, keinen geteilten und limitierten Gegenstand“ (ebd.) erzeugt oder ob, wie dies Groß (2009) in ihrer Rezension von Winker und Degele hervorhebt, der intersektionale Mehrebenenansatz „auseinanderdriftende Diskussionsstränge insbesondere um sozialstrukturelle Ungleichheiten und disziplinierende Normalisierung und Subjektivierungsprozesse auf neue Weise wieder fruchtbar zusammenführt“ (ebd., S. 160), wird die Zukunft zeigen.

Literatur¹⁹

- Amling, S., & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 14. Jg., H. 2., 179–198.
- Amling, S., & Hoffmann, N. F. (2018). Milieuanalyse im Kontext von Dokumentarischer Methode und Praxiologischer Wissenssoziologie. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu-Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse* (S. 79–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Aulenbacher, B., & Riegraf, B. (2012). Intersektionalität und soziale Ungleichheit. www.portal-intersektionalität.de Zugegriffen: 25.08.2020.
- Bohnsack, R. (2017a). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Lenger, A. & Schneickert, C. & Schumacher, F. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.,
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Cremers, M., Stützel, K., & Klingel, M. (2020). *Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ganz, K., & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Garfinkel, H. (2014). Studies of the routine grounds of everyday activity: the documentary method in lay and professional fact finding. In H. Garfinkel (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 35–75). Cambridge: Polity Press & Blackwell.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019a). Rekonstruktive Sozialforschung. Theoretisch methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: blinde Flecken und die Triangulation mit anderen Zugängen* (S. 117–134). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

19 Die von mir aus dem Beitrag von Hilscher et al. in diesem Band verwendete Literatur wird hier nicht nochmals aufgeführt.

- Geimer, A., & Amling, S. (2019b). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer.
- Goffman, E. (2014). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 22. Auflage. Frankfurt a.M.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groß, M. (2009). Rezension: G. Winker, N. Degele, 2009: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. [Rezension des Buches *Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, von G. Winker, & N. Degele]. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1(2), 157–160.
- Hirschauer, S. (Hrsg.). (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, S. (2014). *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, Heft 3, Juni 2014, 170–191.
- Hirschauer, S. (2003). Wozu ‚Gender Studies‘?: Geschlechtsdifferenzierungsforschung zwischen politischen Populismus und naturwissenschaftlicher Konkurrenz. <https://doi.org/10.25595/169>. Zugriffen: 08.10.2020.
- Hoffmann, N. F. (2018). Über die Korrespondenzanalyse hinaus. Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheiten. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 231–245). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kahlert, H. (2010). Ein neues Paradigma der Ungleichheitenanalyse? Praxeologisch orientierte Intersektionalität kompakt. Rezension zu: G. Winker, N. Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag. <http://dx.doi.org/10.14766/825>. Zugriffen: 09.10.2020.
- Klinger, C. (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II* (S. 14–48). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubisch, S. (2014). *Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit*. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 103–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, H. (2018). *Intersektionelle Biographieforschung*. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 139–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, M. (2004). Bourdieus Theorie der Praxis – eine Theorie ‚sozialer Praktiken‘?. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture* (S. 55–69). Bielefeld: transcript Verlag.
- Meuser, M. (2001). *Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion*. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 207–221). Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 131–150). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Neumann, S. (2019). Ethnographie und Dokumentarische Methode. In: O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52–67). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2019). Die Dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: blinde Flecken und die Triangulation mit anderen Zugängen* (S. 88–116). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65619-4>. Zugegriffen: 09.10.2020.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, Heft 2/2026, 115–136.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, N. (2018). Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungsforschung*, 19 (1+2), 63–78.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungsforschung*, 19 (1+2), 113–129.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 282–301.
- Sabla, K.-P., & Hontschik, A. (2019). Zur Reifizierungsproblematik von Geschlechterbinarität und Heteronormativität in Gruppendiskussion. In M. Kubandt & J. Schütz (Hrsg.), „Gerne Geschlecht?!“. *Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 216–232). Opladen /Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2009). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In A. Grotlüschen, C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen lebenslangen Lernens* (S. 94–111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Stichweh, R. (2005). Erzeugung und Neutralisierung von Ungleichheit durch Funktionssysteme. In Ders., *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie* (S. 163–177). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schittenhelm, K. (2018). Typenbildung und Methodenkombination in der Analyse mehrdimensionaler Statusübergänge. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 191–203). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schittenhelm, K. (2005). *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S. (2009). *Akademiker aus dem Ausland. Biographische Rekonstruktionen zur Statuspassage in den Arbeitsmarkt*. Berlin: Logos Verlag.

- Tuider, E. (2015). Dem Abwesenden, den Löchern und Rissen empirisch nachgehen. Vorschlag zu einer dekonstruktivistisch, diskursanalytischen Intersektionalitätsanalyse. In M. Bereswill, F. Degenring & S. Stange (Hrsg.), *Intersektionalität und Forschungspraxis: Wechselseitige Herausforderungen* (S. 172–191). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Villa P.-I. (2010). Verkörpern ist immer mehr: Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 203–222). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. (2018). Funktionale Methode und Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 359–373). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Sozialforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Vogd, W./Amling, S. (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9-40). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Weinbach, C. (2008). „Intersektionalität“: Ein Paradigma zur Erfassung sozialer Ungleichheitsverhältnisse? Einige systemtheoretische Zweifel. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Überkreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (S. 171–193). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Weiß, A. (2020). Globale Ungleichheiten. In H. Joas & S. Mau (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 725–756). Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Weiß, A. (2017). *Soziologie Globaler Ungleichheiten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weiß, A., & Kellmer, A. (2018). Soziale Aufstiege durch Migration. Lassen sich Globale Ungleichheiten durch fallvergleichende qualitative Forschung rekonstruieren? *Zeitschrift für Qualitative Bildungsforschung*, 19 (1+2), 97–112.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Zeitschrift für Qualitative Bildungsforschung*, 19 (1+2) -2018. *Rekonstruktive Ungleichheitsforschung*.

Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen-professionsforschung.

Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews

Die Kategorie der impliziten, nicht vollständig verbalisierbaren Wissensbestände gewinnt zunehmend an Relevanz in rekonstruktiver Forschung zu Lehrer*innenberuf und Professionalisierung (vgl. u. a. Leonhard et al. 2018; Idel et al. 2018; Kramer und Pallesen 2019a). Hierzu zählt nicht nur die gegenstandsbezogene Hinwendung zu Berufsbiografien, Anforderungen und Spannungsverhältnissen und deren Bearbeitung im Berufsalltag, sondern auch eine Anbindung an Diskurslinien und Forschungsinstrumentarien, die bisher v. a. im Spektrum strukturtheoretischer und praxeologisch-wissenssoziologischer Zugänge zu finden sind (vgl. u. a. Helsper 2002; Hericks 2006; Hinzke 2018; Hericks et al. 2018). Um die Komplexität und Mehrdimensionalität professioneller pädagogischer Praxis abbilden zu können, wird derzeit intensiv an einer praxeologischen Professionsforschung gearbeitet, die das implizite Wissen über die Rekonstruktion des Lehrer*innenhabitus in den Blick nimmt und diesen in Relation zu den spezifischen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen des beruflichen Feldes setzt (vgl. Kramer und Pallesen 2019b; Kramer 2019; Kowalski 2020; Pallesen und Matthes 2020).

Mit dieser praxeologischen Perspektive auf handlungsleitende Orientierungen und Wissensbestände von Lehrpersonen wird der Anspruch verbunden, auf die jeweilige Ausdrucksgestalt des Lehrer*innenhabitus in der Auseinandersetzung mit den Ungewissheiten und Unsicherheiten zugreifen zu können, die aus beruflichen Bewährungssituationen resultieren. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich die Bezugspunkte eines Lehrer*innenhabitus in den typischen originären Handlungsanforderungen und -ambivalenzen der Profession verorten lassen (vgl. Kramer und Pallesen 2019b). Diese beziehen sich

aus einer strukturtheoretischen Perspektive heraus insbesondere auf die Interventionslogik unterrichtlichen Handelns, aber auch auf die institutionelle Eingebundenheit der jeweiligen Lehrperson (vgl. Oevermann 1996).

In der Forschungspraxis schlägt sich diese Relationierung von Habitus und „handlungspragmatischer Anforderungslogik“ (Kramer 2019, S. 319) in der expliziten Betrachtung und Rekonstruktion von Stimuli (z. B. Interviewfragen) nieder, die hinsichtlich ihrer Themensetzungen und Adressierungen analysiert werden, um darüber erste Hypothesen zu potenziellen, daran anschlussfähigen handlungsleitenden Orientierungen zu ermöglichen. Sofern die Stimuli mündlich (bspw. als Erzählaufforderung, vgl. Nohl 2017) oder auch in schriftlicher Form (bspw. als Textfallvignette, vgl. Paseka und Hinzke 2014) hereingegeben werden, lassen sich die jeweilige Anforderungslogik (des Stimulus) ebenso wie die darauf reagierenden handlungsleitenden Orientierungen (als Stimulusbearbeitung) sequenziell rekonstruieren. Zentral dabei ist jeweils, dass diese *erste* Sequenz auch explizit in die Rekonstruktion mit einbezogen wird, da ab dieser bereits die Bildung und Prüfung von Hypothesen zum Habitus im Fokus der Analyse stehen (vgl. Kramer 2018, S. 258).

Handelt es sich jedoch um ein Bild bzw. ein Foto, das als Stimulus genutzt wird, um auf diese Weise einerseits über eine bildlich dargestellte pädagogische Situation umfassende Reflexionen der Befragten zu erhalten, aber andererseits auch Erzählungen zu eigenen Handlungspraxen anzuregen, so zeigt sich die hieraus resultierende Anforderungslogik aufgrund der vorliegenden Relation von Bild und Text komplexer (vgl. Matthes 2021). So lässt sich davon ausgehen, dass nach Bohnsack (2011, S. 26) visuelle Daten im Prozess ihrer Entschlüsselung „immer erst ‚durch das Nadelöhr des Textes‘ hindurch“ (Kreuz und Matthes 2019, S. 216) verarbeitet werden müssen. Daher ist es notwendig, die ikonischen Sinngehalte des bildlichen Stimulus zunächst über ein etabliertes Verfahren zu explizieren.

In dem vorliegenden Beitrag steht insbesondere diese Analyse vor der Analyse im Fokus: Anhand eines laufenden DFG-Forschungsprojektes¹, das aus einer praxeologischen Perspektive pädagogische Professionalität in den Blick nimmt und diese über das Passungsverhältnis spezifischer Schulkulturen und Lehrer*innenhabitusformationen ausdifferenziert (vgl. Pallesen und Matthes 2020), wird der Einsatz eines bildlichen Stimulus in Lehrer*inneninterviews diskutiert. Ziel ist es, zu zeigen, wie der Zugang zu den impliziten handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit dem bildlichen Stimulus zu sichern ist. Dazu soll zunächst ein kurzer theoretisch-konzeptioneller Einblick in das Projekt gegeben werden. Daran anschließend wird in das triangulierende Forschungsdesign eingeführt, das in der Kombination der Methoden des halbstan-

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018-01/2021.

dardisiert-narrativen Interviews und einer Bildvignette sowie der Instrumentarien der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2011; Nohl 2017) und der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2018, 2019) gezielt spezifische Erfahrungsdimensionen eines (professionellen) Lehrer*innenhabitus erfragt und rekonstruiert. Illustriert werden diese theoretischen und forschungspraktischen Überlegungen durch die Interpretation empirischer Daten aus dem Forschungsprojekt. Ein Fazit, das zum einen die Frage der Bedeutung bildlicher Stimuli für die Habitusrekonstruktion in den Blick nimmt und zum anderen die Verwendung von Bildvignetten in Lehre und Forschung diskutiert, schließt den Beitrag ab.

1 Praxeologische Perspektiven auf das Passungsverhältnis von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur

Im Folgenden soll ein Überblick über die zentralen theoretischen und konzeptionellen Bezüge des vorliegenden Forschungsprojekts gegeben werden, um darüber in die Betrachtung der Relation von feldspezifischen Anforderungen und den jeweiligen Lehrer*innenhabitusformationen und deren Bedeutung für Professionalisierungsprozesse einzuführen.

Ausgehend von der These, dass die Entwicklung von Lehrerprofessionalität „aufs Engste mit den Kontexten der einzelnen Schule, der kollegialen Atmosphäre, den Partizipations- und Anerkennungsverhältnissen und den einzelschulspezifischen Bedingungen verbunden“ (Bastian und Helsper 2000, S. 177f.) ist, untersucht das Projekt, wie (De-)Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Lehrer*innenhabitus und symbolischer Ordnung der Einzelschule verlaufen. Dazu wird neben der Analyse kontrastierender Schulkulturen (Gesamtschule und Gymnasium) der Fokus auf die Rekonstruktion der jeweiligen Lehrer*innenhabitusformationen gelegt, um auf diese Weise Passungsverhältnisse zur Schulkultur herausstellen zu können, „die entsprechend homolog, ambivalent oder auch antagonistisch ausgeprägt sein können. Ein besonderes Interesse liegt dabei auf der Frage nach der Beschaffenheit konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter, institutioneller Zusammenhänge“ (Pallesen und Matthes 2020, S. 97f.). Mit dieser praxeologischen Perspektive auf das professionelle Lehrer*innenhandeln wird somit gleichermaßen die relationale Dimension des Lehrer*innenhabitus, die das Verhältnis von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern zur Anforderungslogik des schulisch-beruflichen Feldes beschreibt, als auch die genetisch-strukturalistische Konzeption des Lehrer*innenhabitus aufgegriffen, indem der praktische Sinn, die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände in ihrer Sinnstrukturiertheit und als Erzeugungsprinzip rekonstruiert werden (vgl. Bourdieu 1999; Kramer 2019).

Während die Bedeutung impliziter Handlungslogiken im professionstheoretischen Diskurs inzwischen weitestgehend unbestritten ist, haben bisherige Studien zum Lehrer*innenberuf der jeweiligen Schule als Ermöglichungs- und Begrenzungsraum von Professionalisierungsprozessen eine, wenn überhaupt, untergeordnete Bedeutung beigemessen (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2008). Aber auch für die Einzelschule lassen sich je spezifische Traditionen, Rituale, Mythen, Sichtweisen und Handlungsmuster annehmen, die nicht nur die So-zialisations- und Entwicklungsprozesse von Schüler*innen im Sinne einer kulturellen Passung entscheidend beeinflussen, sondern auch die der dort tätigen Lehrpersonen prägen. Denn für jedes Handlungsfeld und somit auch für das Berufsfeld ‚Lehrer*in‘ lassen sich je spezifische Gesetzmäßigkeiten und Regeln sowie historisch gewachsene Strukturen und umkämpfte Machtverhältnisse aufzeigen, sodass daraus letztendlich abgeleitet werden kann, dass in bestimmten Feldern bestimmte Habitusformationen dominieren (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, S. 159; Lange-Vester et al. 2019). Somit ließen sich darüber dann auch verschiedene Typen pädagogischer Habitusformationen voneinander unterscheiden, „die an die schulkulturelle Sinnordnung anschlussfähig sind, randständig bleiben oder Zurückweisungen erfahren“ (Helsper 2008, S. 123). Je nach Habitusformation können Lehrer*innen unterschiedlichen Orientierungen und Wahrnehmungsweisen folgen und dementsprechend verschiedene Schwerpunkte in ihrem pädagogischen Handeln setzen.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass Lehrer*innen mit unterschiedlich strukturierten Habitusformationen und entsprechend verschiedenen Interessen und Hintergrundüberzeugungen an derselben Schule unterrichten, kann dies auf einer mikropolitischen Ebene der Schulkultur mit einem deutlichen Konflikt- und Abgrenzungspotenzial im symbolisch umkämpften Raum einhergehen und zu einer hohen Dynamik in der Ausgestaltung der schulischen Ordnung führen (vgl. Kramer 2015, S. 29). Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen lässt sich oftmals als Schulmythos im Sinne einer dominanten übergreifenden Sinn- und Legitimitätskonstruktion der jeweiligen Schulkultur fassen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 25f.). Die Schulkultur ist damit weniger ein konkretes Ergebnis, sondern vielmehr ein andauernder Prozess der Bearbeitung und Aushandlung institutioneller und individueller Orientierungen.

Gerade diese Vermittlungsarbeit zwischen spannungsreichen und mitunter widersprüchlichen beruflichen Handlungsanforderungen, die sich sowohl auf die Ebene mikropolitischer Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der dominanten symbolischen Ordnung, aber v.a. auch auf die konkrete Handlungsebene Unterricht in der Herstellung und Aufrechterhaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen und der damit verbundenen stellvertretenden Krisenauslösung und -bewältigung beziehen lässt, bildet ein zentrales Strukturelement pädagogischer Professionalität (vgl. Oevermann 2008, S. 63). Um die Besonderheiten pädagogischer Professionalität empirisch einzuholen, bedarf

es jedoch einer grundlegenden Heuristik, die es ermöglicht, einen professionalisierten von einem nicht-professionalisierten Lehrer*innenhabitus zu unterscheiden. Hier hat es sich aus strukturtheoretischer Sicht bewährt, neben der Anforderung der Gestaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen auch die Anforderung der Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie die Anforderung des Fallverstehens unter Berücksichtigung theoretischen Wissens als strukturgebend für den professionalisierten Habitus anzunehmen (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 84). Zudem setzen alle Anforderungsbereiche eine grundlegende Reflexivität voraus, die sich sowohl in der Reflexion pädagogischer Arbeitsbündnisse, als auch insbesondere im Fallverstehen und nicht zuletzt auch in der Reflexion von Vermittlungsprozessen ausdrückt (vgl. Schierz und Pallesen 2016; Kramer und Pallesen 2018, 2019a/b; Pallesen und Matthes 2020).

An dieser Stelle lässt sich davon ausgehen, dass für die Bewältigung komplexer Situationen, wie sie in professionalisierungsbedürftigen Berufen an der Tagesordnung sind, ein professionalisierter Habitus notwendig ist, welcher in der Lage ist, unter Zeitdruck Handlungsentscheidungen zu treffen und diese, wenn auch erst im Anschluss an das eigene Handeln, explizit begründen zu können (vgl. Helsper 2002, S. 69). Im Professionalisierungsprozess geht es demnach nicht nur um die Aneignung professionsrelevanten Wissens, sondern von zentraler Bedeutung sind ebenso professionsethisch geprägte Haltungen und Praktiken.

Für die forschungspraktische Übersetzung der Frage nach diesen (professionellen) Haltungen und um entsprechende Daten generieren zu können, war folglich ein rekonstruktiv-sinnverstehendes Forschungsdesign im Projektkontext unerlässlich, was in der Lage war, sowohl die Situations- als auch die Anforderungsspezifika pädagogischen Handelns abzubilden, um so das für die Bewältigungspraxis bedeutsame implizite Wissen in seiner Relation zu den Anforderungen rekonstruieren zu können. Für den vorliegenden Beitrag wird aus strukturtheoretischer Perspektive exemplarisch die *Gestaltung und Aufrechterhaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses* als ein zentraler Verantwortungsbereich professionellen Lehrer*innenhandelns näher in den Blick genommen.

2 Die Suche nach dem Bild und die Rekonstruktion des bildlichen Stimulus mit der Dokumentarischen Methode

Während für das Design der Studie die Thematik des pädagogischen Arbeitsbündnisses ursprünglich ausschließlich als explizite Frage nach der Beschaffenheit vorliegender Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen in die narrativen Interviews einfließen sollte, entwickelte sich im Verlaufe des Projekts die

Idee, den Anforderungscharakter und die Ungewissheit pädagogischen Handelns stärker über eine Ergänzung des Interviews um spezifische Text- und Bildvignetten hervorzuheben. Daher wurde für den Zugang zur Dimension des Arbeitsbündnisses gezielt eine (bildliche) Situation gesucht, die genau diese Spannung von diffuser Orientierung an einzelnen Schüler*innen und distanzierter Orientierung an rollenförmigen Beziehungen, d. h. von partikularen Bezügen auf einzelne und universalistischer Gleichbehandlung aller, enthalten sollte (vgl. Oevermann 1996), um auf diese Weise explizite und v. a. implizite Positionierungen der Interviewten zu erhalten.

Die Idee, Erfahrungsdimensionen des professionellen Lehrer*innenhandelns fallspezifisch über eine Bildvignette anzufragen, ist nicht neu, dennoch dominiert in Lehrer*innenbildung und -forschung die Arbeit mit Textvignetten (vgl. weiterführend Paseka und Hinzke 2014, S. 47ff; Wehner und Weber 2018). Der Einsatz von Bildern bzw. spezifisch Bildvignetten ist in der Forschung zum Lehrer*innenberuf bislang weniger erprobt (als Ausnahme: Rosenberger 2013), sodass an dieser Stelle insbesondere Bezüge zur visuellen Sozialforschung hergestellt werden müssen, wenn es um den Zusammenhang von Bild und Text geht (vgl. z. B. Friebertshäuser et al. 2007). Exemplarisch hierfür stehen Arbeiten von Michel (2003, 2006), in denen Fotografien in Gruppendiskussionen zum Einsatz kamen und nicht nur die Interaktion von Bild und Rezipierenden, sondern auch „präreflexive Prägungen“ (Michel 2003, S. 228) analysiert wurden, die auf implizite Wissensbestände verweisen.

Der Zugang zu verbalen Äußerungen stellt sich in Interviewsituationen mitunter als Herausforderung dar, gerade dann, wenn es in der Forschung zum Lehrer*innenberuf darum geht, Akteur*innen einerseits gezielt zu Situationen pädagogischen Handelns zu befragen, um so deutliche Bezugnahmen zum beruflichen Feld über intuitive Wert- und Angemessenheitsurteile zu evozieren, andererseits aber auch die Offenheit der Anschlussmöglichkeiten an den Stimulus zu wahren. An dieser Stelle stellt der Einsatz von Bildvignetten ein geeignetes Verfahren dar, da sich darüber sowohl eine gegebene pädagogische Spezifik als auch die Eröffnung eines thematischen Horizonts sowie schließlich auch die Differenz im Umgang mit dieser Anforderung miteinander verbinden lassen. Der Impuls über ein Bild bietet an dieser Stelle eine offene Aufforderung als spezifischen Erzählanreiz, da sich gerade Bilder durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit auszeichnen. Im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Bild kommt es zu einer Vielzahl an Bedeutungszuweisungen, die wiederum von den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der rezipierenden Akteur*innen abhängig sind. Und um dieses implizite Wissen geht es, wenn Bildvignette und Habitus der Betrachtenden in Relation gesetzt werden. Mit dem Einsatz der Fallvignette war also v. a. das Anliegen verbunden, vergleichbar zu ermitteln, wie die Befragten gemeinsamer und verschiedener schulkultureller Bedingungen und biografischer Hinter-

gründe „einen identischen Fall deuten und beurteilen und welche Reaktionsweisen [...] sie aus ihren jeweiligen Fallkonstruktionen ableiten“ (Schnurr 2003, S. 395).

Die Suche nach einem geeigneten Bild war demzufolge nicht einfach. Zunächst galt es, eine authentische Momentaufnahme einer nicht gestellten Situation² zu finden, deren Interaktivität zwar ein unterrichtliches Setting nahelegt, jedoch unbestimmt genug erschien, um verschiedene Anschlussmöglichkeiten der interviewten Personen zu ermöglichen. Außerdem sollte es aufgrund der Komposition zum Nachdenken und Sprechen anregen können und zugleich Anknüpfungspunkte an die Erfahrungsräume der Befragten bieten. Letztendlich fiel die Wahl auf eine Situation, in der v. a. zentrale Antinomien (vgl. Helsper 2016) in der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse wie die Antinomie von Nähe und Distanz, von Symmetrie und Asymmetrie, von Sache und Person thematisch werden können (vgl. Abb. 1). Um der „grundlegende[n] Struktur des Impliziten [...] im Vollzug einer Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 143) auf die Spur zu kommen, mussten „insbesondere erzählerische[...], beschreibende[...] oder bildhafte[...] Darstellungen“ (ebd.) über deren „Ausdruck in mentalen wie auch in [...] materialen Bildern“ (ebd. S. 151) adressiert werden.

Im Folgenden möchten wir unser mehrstufiges Analyseverfahren vorstellen, indem wir zunächst die dokumentarische Bildinterpretation der Fotografie (vgl. Bohnsack 2011, S. 25ff.) in den Fokus rücken, um diese Impulsgebung auch methodisch zu reflektieren. Anschließend zeigen wir an einem exemplarischen Fall die Reaktion auf diesen Stimulus mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion auf, um so auch performative Formen des Umgangs mit dieser Bildvignette analysieren zu können (vgl. Kramer 2019, S. 318).

Während sich bildbezogene dokumentarische Forschungen bisher überwiegend mit Formen des (Selbst-)Entwerfens und einer entsprechend starken Bindung der Dokumente an ihre Autor*innen beschäftigten (bspw. Familienfotografien: Bohnsack 2011, Kinderzeichnungen: Wopfner 2012, Selbst(auf)zeichnungen: Kreuz und Matthes 2019), setzt die Forschung zu Bildvignetten an einem anderen Punkt an: Sowohl die Fotografie, als auch deren Entstehungskontext sind zunächst nicht unmittelbar mit den Befragten verbunden. Das bedeutet, dass diese das Bild im Forschungskontext weder von sich aus hervorzeigt oder in der Befragung produziert haben, noch haben sie sich im Vorfeld oder im Zuge der Befragung selbst abgebildet bzw. sind abgebildet worden (vgl. Bohnsack 2011, S. 31; vgl. auch Michel 2003, 2006).

2 Bevor die Bildvignette im Interview zum Einsatz kam, wurde sie vorab im Sinne der Forschendentriangulation (Steinke 2000, S. 225) mit Lehrpersonen bezüglich einer Verständlichkeit und Alltagsentsprechung getestet.



Abbildung 1: Bildvignette auf weißem A4-Blatt (zur Anonymisierung unkenntlich gemacht, © d. Vf.)

Die Bildvignette wurde im Interview auf einem A4-Blatt an die Befragten übergeben: Zum einen umfasste dies die in der oberen Blathälfte angeordnete Buntfotografie im Format 16 x 12, zum anderen im unteren Teil den Stimulus „*Wie nehmen Sie diese Situation wahr?*“. Wenngleich das Bild dominiert, gilt es im Folgenden auch die „Bild-Text-Relation“ (Böder und Pfaff 2019, S. 135) zu berücksichtigen. Hierzu gehört auch die Analyse, wie die Bildvignette im Interviewgespräch mündlich eingeführt wurde, was über den transkribierten Text möglich und bei der Fallrekonstruktion expliziert wird (s. Kap. 3). Zur Entschlüsselung der mehrdimensionalen handlungspragmatischen Anforderungslogik werden wesentliche Aspekte sowohl bild- als auch textbezogener Orientierungsgehalte resümiert, die „explizit oder implizit im Raum steh[en]“ (Kramer 2019, S. 318) und anschließend von den „Interviewten auf eine ganz spezifische und nur diese Art und Weise bearbeitet [werden]“ (ebd.).

In einem ersten Schritt werden wie bei dokumentarischen Bildanalysen üblich und für Medien mit Bild- und Textdimension empfohlen (vgl. Bohnsack 2011, S. 32, 173) zunächst die Kategorien und Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Bildinterpretation angewandt (A, B) und hier in zusammenfassender Weise dargestellt (vgl. ebd., S. 38; s. auch tabellarische Übersicht in Matthes 2021). Wesentliche Aspekte der Kompositionsanalyse (Perspektivische Projektion, Szenische Choreografie, Planimetrische Ganzheitsstruktur) sowie der ikonologisch-ikonischen Interpretation stehen im Fokus, wobei in Bezug auf Imdahl (1996, S. 107) der ikonische Sinn als Ausdruck sich dokumentierender Darstellungsweisen v. a. über „Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten oder Gegensätzlichkeiten“ (Bohnsack 2011, S. 36) nachvoll-

zogen werden kann. In einem zweiten Schritt werden Aspekte sich dokumentierender Sinngehalte der in Textform vorliegenden Fragestellung in den Blick genommen (C).

A) *Zentrale Aspekte der formulierenden Bildinterpretation:* Die Buntfotografie zeigt vier Personen. Sie ist entlang der personellen Dichte über vier Fünftel der Gesamtfläche sowie durch Scharfstellung und Blitzverwendung auf die Personenkonstellation zentriert, die den Bildvorder- als auch Teile des Mittelgrundes einnimmt. Im Bildmittelgrund deutet sich über eine Verschattung ein in den räumlichen Hintergrund hineinragendes Objekt an, das materiell als statisch gedeutet werden kann. Auf dem so erkennbaren Tisch befinden sich bunte Objekte. Der Hintergrund bleibt ansonsten diffus und schematisch. Die im Zentrum stehenden Personen werden von der Seite und von vorn, aber auch verdeckt abgebildet. Der Grad der Sichtbarkeit unterscheidet sich in Mimik, Gestik, Bewegung bzw. Physiognomie. Es sind v. a. Körper- und Armhaltungen als dominant zu kennzeichnen, die eingedreht, abstützend oder gebeugt positioniert sind. Kopfhaltungen und Blicke sind analog der Körperhaltungen nach unten geneigt. Die Augenlider sind halb geschlossen, die Wimpern zeigen nach unten, Pupillen und Ohren sind ebenso schräg nach unten gerichtet. Es gibt keinen erkennbaren Blickkontakt zum/zur abbildenden Bildproduzierenden oder weiteren Personen. Zudem lassen sich in der Physiognomie der abgebildeten Personen Unterschiede ausmachen, die auf unterschiedliche Lebensalter und somit auf eine intergenerationale Beziehung dreier jüngerer Personen und einer älteren Person hindeuten.



Abbildung 2: Exemplarische Beispiele zur Feldlinieneinzeichnung: 1) Bildmittelpunkt/-viertel, 2) Perspektivität, 3) Gruppierungen, 4) Planimetrie (© d. Vf.)

B) Zentrale Aspekte der reflektierenden Bildinterpretation: Im Prozess der Kompositionsanalyse werden unter Zuhilfenahme von Feldlinien wesentliche Charakteristika der Fotografie sichtbar gemacht. Die Bildviertel zeigen eine gleichmäßige Verteilung der Personen, wobei der Bildmittelpunkt im personellen Spektrum zwischen den Personen verbleibt (s. Abb. 2, 1). Bei der Einstellung handelt es sich um eine Halbnahe bzw. Totale und es deutet sich eine Frontalperspektive an. Der Fluchtpunkt führt als Schräge in die Bildmitte hinein und lässt eine dreidimensionale Verortung der Personen im Raum zu (s. Abb. 2, 2). Während im Hintergrund ein statisches Raster dominiert, bricht dies durch die dynamischen Körperpositionen. Die Ensemblebildung der Personen lässt sich nicht eindeutig fassen: Mehrfachvariationen der Gruppierung sind denkbar, was durch die Ebenenverteilung, Neigungswinkel, Überlagerungen, aber auch die unmittelbare Nähe beeinflusst ist (s. Abb. 2, 3). Trotz einer Lücke in der Mitte kann die szenische Choreografie als weitgehend geschlossen bezeichnet werden. Die entlang der Positionierungen bestimmende Anschauungsdimension kann planimetrisch gefasst werden als ‚Fadenkreuz‘ von Haltungen, Blickbewegungen und Gesten der Personen, indem ein – jedoch nicht ersichtliches – Aufmerksamkeitszentrum mehrfach fokussiert wird (s. Abb. 2, 4). Dass es sich um die Darstellung eines kollektiven Akts handelt, lässt sich entlang der ausgerichteten Blicke (Sehakte) als auch die geöffneten Mäuler (Sprechakte) nachvollziehen. Mit Blick auf Körpergrößen und Armhaltungen gibt es jedoch Uneindeutigkeiten: So ist die zweite Person (v. l.) tendenziell erhöht, Armbeugung und Hand sind aus dem Zentrum exkludiert, passiv und zum eigenen Körper eingedreht, während die Personen im Vordergrund auf gleicher Ebene durch aktive und zugewandte (Hand-)Bewegungen und Berührungen in engerer Bezugnahme charakterisiert werden können.

In der ikonologisch-ikonischen Diskussion der kompositorisch offengelegten Befunde treten folgende Überlegungen zum ikonischen Sinn in den Vordergrund: Die Darstellung gibt Einblick in eine soziale Szenerie, die durch Anschnitte oder Überlagerungen der Körper(teile) geprägt ist, woraus Sicht- und Unsichtbarkeiten resultieren. Da die Personen den größten Anteil einnehmen und auf eine ausführliche perspektivische Einbettung in das umliegende Setting verzichtet wird, ist eine Verortung der Szenerie über umliegende Informationen und eine einhergehende Kontextuierung schwierig. Obwohl die Personen den größten Raum einnehmen, liegt das planimetrische Zentrum innerhalb eines nicht näher definierten Gegenstandsbereichs, der außerhalb der Reichweite der Rezeption vermutet werden kann. Es bleibt offen, worum es sich hierbei handelt. In der ebenenartigen Anordnung der Personen rücken die im vorderen Bildteil und durch ihre Bewegungen quasi ineinander übergehende Personenkonstellation in den Fokus, aber auch die auf der zweiten Ebene erhöht dargestellte Person. Beide Ansatzpunkte haben unterschiedliche Optionen der Fokussierung zur Folge. Wird einer szenischen Choreografie gefolgt, die

alle Personen involviert, fällt die abgrenzende Haltung der Person im Hintergrund auf, die mit der Verschränkung der Arme vor dem Oberkörper einhergeht. Die gleiche Besonderheit, nur in umgekehrter Form, gilt für die Personen im Vordergrund, die durch Überlappungen von Körperteilen eher verschmelzen. Dabei kann bei der erhöhten Person differenziert werden zwischen dem Verhältnis von zum Körper gewandten Armen und Hand und der entgegengesetzten Blickrichtung, die sich – wie auch bei den anderen Personen – einem verborgenen Gegenstand zuwendet und gleichzeitige Nähe trotz Distanzierung suggeriert.

Zusammengefasst lassen sich also gleichermaßen Öffnungen und Schließungen, die Gegensätzlichkeit von Separierung und Verbundenheit, von der Gleichzeitigkeit gemeinsamer Praxis und generationaler Differenz auf der Ebene des ikonischen Sinns identifizieren. Diese Spannungen können dann je nach Habitusformation auch von den Betrachtenden als mehr oder weniger relevant empfunden und bearbeitet werden.

C) *Zentrale Aspekte des Textelementes*: „*Wie nehmen Sie diese Situation wahr?*“ ist als Fragestellung gekennzeichnet, in der die Rezipierenden förmlich adressiert werden. Nicht die Benennung von Elementen soll erfolgen (Was? Welche?), sondern die Art und Weise der Darstellungsanlage (Wie?) soll erfasst werden. Die Kombination von „*Wie*“ und „*wahrnehmen*“ bietet eine doppelte Perspektivierungsmöglichkeit und zielt erstens auf die Gestalt und Charakterisierung der gezeigten Situation, zweitens auf die Vergegenwärtigung, in welcher Form sich der stimulierte Sinneseindruck für die Befragten bemerkbar macht. Durch „*diese Situation*“ wird eine Stellung zur benachbarten Fotografie erzeugt, die eine Referenzialität zum Ausdruck bringt und eine Fokussierung auf den Bildgegenstand meint. Die angeforderte situative Einschätzung verweist auf eine Bearbeitung der Gegebenheiten und Konstellationen, von Verhältnissen und Umständen, die den augenblicklichen (auf dem Foto sichtbaren oder empfundenen) Zustand kennzeichnen.

Zusammenfassend bietet die Bildvignette Orientierungsgehalte an, die bei der Bearbeitung von den Befragten verhandelt werden können. Dies betrifft u. a. *erstens* die Diffusität der Darstellung und der Fokussierung, die sich auf die Personen(konstellationen) und ihre Dominanzen, aber auch das nicht näher bestimmbare Umfeld bzw. den Kontext beziehen kann. Genaue Verweise auf die pädagogische Situation bzw. den institutionellen Rahmen, d. h. in diesem Fall eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion als Gruppenarbeits-Setting, sind nicht unmittelbar erkennbar, wenngleich Schule oder Unterricht, aber auch eine Betreuung in Hort, Heim oder Jugendbegegnungsstätte als Kontexte naheliegen könnten. *Zweitens* bietet der für die Rezipierenden verborgene Gegenstand bzw. die Sache Anknüpfungspunkte für weitere gedankenexperimentelle Überlegungen. *Drittens* wird ein diffuses Verhältnis von Nähe und Distanz virulent: Die Personen sind zwar eng beisammen, jedoch ist nicht eindeu-

tig, ob und inwiefern sie als Gruppe interagieren, gleichberechtigt oder in einem hierarchischen Verhältnis zusammenstehen, da die Körperpraktiken variable Positionierungen zulassen. *Viertens* bietet der textliche Passus Optionen zur Schilderung des Status des Gesehenen und/oder der persönlichen Lage der Befragten. Schließlich können einige Erwartungen an die Verhandlung der Bildvignette abgeleitet werden. Denkbar wäre etwa, dass die Befragten die Situation nicht genau einordnen können bzw. zunächst Anfragen stellen (z.B. Handelt es sich um Unterricht? Um eine Lehrperson/eine*n Schüler*in? Womit beschäftigen sie sich?), das öffentliche Setting über Mobiliar oder Artefakte identifizieren (z.B. vergleichend als Raumkonstellation im privaten Umfeld), Bezug nehmen auf eine als dicht empfundene, auch mit körperlicher Nähe einhergehende personelle Füllung, auf zugewandte Arbeitsbündnisse, auf Irritationen des Zusammenseins, auf die augenscheinliche Anwesenheit nur männlicher Personen; auch ist denkbar, dass sie ein Urteil zum Stimulus vornehmen, Rückfragen zum Format/zur Aufgabenstellung entgegennehmen, einen eigenen Fall benennen, zustimmen oder ablehnen und in positiven wie negativen Gegenhorizonten pädagogische Ideale referieren.

3 „das könnte ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein“ – Rekonstruktionen zum Lehrer*innenhabitus mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion

Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion lässt sich bislang noch als Verfahren jüngerer Datums charakterisieren, dessen Verwendung aber zunehmend Eingang in die rekonstruktive Lehrer*innenforschung findet (vgl. Kramer 2018, 2019; Kowalski 2020; Pallesen und Matthes 2020). Dabei steht v. a. „der über ein Protokoll gültig repräsentierte einzelne Fall im Zentrum der empirischen Aufmerksamkeit“ (Kramer 2019, S. 311). Die Analyse verbleibt folglich zunächst auf der Ebene des Einzelfalls, eine Typenbildung wird erst nach Abschluss mehrerer Fallrekonstruktionen vorgenommen. Methodologisch orientiert sich das Verfahren an Bourdieus Konzept des Habitus, dessen Relevanz- und Erzeugungssysteme als Modus Operandi im Fokus der Analyse stehen. Mit der Zuspitzung auf den Lehrer*innenhabitus gerät die je individuelle Auseinandersetzung mit den berufsfeldspezifischen Anforderungen pädagogisch-professionellen Handelns in den Blick, die sich in der folgenden Sequenz auf die Wahrnehmung antinomischer Strukturen in der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen als Grundlage pädagogischer Arbeitsbündnisse bezieht (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 83). Der folgende Transkriptauszug aus einem Lehrer*inneninterview bildet somit die Ausdrucksgestalt, das Opus Operatum, über das auf den Modus Operandi des im Fokus stehenden Akteurs geschlossen wird.

Das methodische Vorgehen wird direkt am Fall vorgestellt und orientiert sich zum einen an der sequenziellen Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik, in dem die Strukturlogik getroffener Selektionsentscheidungen in den Interviewprotokollen ab der ersten Sequenz herausgearbeitet wird (vgl. Oevermann 1981), um darüber Habitushypothesen entwerfen und im Verlauf des Rekonstruktionsprozesses an weiteren Passagen überprüfen oder verwerfen zu können. Zum anderen referiert das Verfahren in Bezug auf die dokumentarische Methode auf die Dimensionierung der Bearbeitungsweisen in Relation von positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen (vgl. Bohnsack 1989). Aus Platzgründen bezieht sich die Analyse auf zentrale Rekonstruktionsergebnisse.

Mit der Frage nach der spezifischen handlungspragmatischen Anforderungslogik ist zunächst die Beschäftigung mit der ersten Sequenz zentral, die sich in unserem Fall nicht nur auf die vorgelegte Bildvignette mit ihrer Bild-Text-Relation bezieht (s. Kap. 2), sondern auch auf die von der Interviewerin (I-w) begleitend gestellte Frage, auf die sich Herr Thomas (T-m), Lehrer an dem als exklusiv zu bezeichnenden Paula-Albrecht-Gymnasium (vgl. Pallesen und Matthes 2020, S. 99ff.), im Anschluss bezieht.³

I-w: ich hätte noch=n Bild @(.).@ ((Mhm)) (.) *ich gucke mal nebenbei auf die Uhr*: mh: (2) mh das nennt sich quasi auch Fallvignette und is: aber bildbasiert. das heißt Sie sehn jetzt etwas und ich würde ihn wieder dieselbe Frage stellen (.) was sehn Sie oder w-wie nehmen Sie die Situation wahr: die Sie da sehn?

Interview mit Herrn Thomas, Stimulus zur Bildvignette, Z. 1265-1269

Das Bild wird hier als etwas Besonderes eingeführt, gleichzeitig wird auf ein bereits eingeführtes und damit dem Befragten bekanntes Verfahren („dieselbe Frage“) hingewiesen. Eine (potenzielle) Thematik des Bildes wird nicht näher benannt, sodass Herr Thomas implizit dazu aufgefordert wird, die Themeneinsetzung zum Bild selbst zu vollziehen. Handlungspragmatisch geht es um die Wahrnehmung der bildlich dargestellten Situation, die anders als in der Bildunterschrift („Wie nehmen Sie diese Situation wahr?“) auch die Was-Ebene miteinbezieht („Sie sehn jetzt etwas“, „was sehn Sie“); ferner wird ein empfundener Zustand bei der Wahrnehmung der Bildvignette zurückgestellt und stattdessen auf die gezeigte Situation fokussiert („die Sie da sehn“). Die Transformation des Textpassus hat zur Folge, dass eigentlich von einem dreifachen Stimulus gesprochen werden muss⁴.

3 Transkriptionsnotation angelehnt an Talk in Qualitative Social Research (s. Bohnsack 2011, S. 241f.).

4 In der Analyse der Interviews stellte sich heraus, dass es immer wieder zu sprachlichen Reformulierungen der Bildunterschrift seitens der Interviewenden kam, sodass letztendlich mit drei verschiedenen Stimuli operiert werden musste (Bild, Text, Sprechakt). Aus

T-m: (10) (holt Luft) mh: das könnte ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1271

Auffällig, auch im Vergleich zu anderen Fällen, ist die lange Pause (der Überlegung), die der Frage der Interviewerin folgt. Herr Thomas schließt an die Frage der Interviewerin an, identifiziert die abgebildete Situation als Gruppenarbeit und verortet sie damit in einem Lehr-Lern-Kontext. Deutlich wird eine Orientierung an der Angemessenheit der Situation, die er in einem technologischen Modus als funktionstüchtig spezifiziert und zu der er auch schon in dieser ersten Sequenz Stellung bezieht. Über den Beginn lassen sich bereits zwei Habitushypothesen entwerfen: Zum einen lässt sich ein Lehrer*innenhabitus annehmen, der der Sozialform Gruppenarbeit potenziell nahesteht und diese emphatisch als regelkonform wertet, wobei dieser Deutung dennoch etwas Skepsis zugeschrieben wird, da sie im Konjunktiv formuliert wird. Hier wäre anzunehmen, dass es einen positiven Gegenhorizont der Milderung von Differenz über die Abkehr zentralistischer Verfahren und der Fokussierung auf Peer-zu-Peer-Kontakten gibt (1). Zum anderen lässt sich aber auch annehmen, dass es sich um einen differenzierenden Habitus handelt, der die dargestellte Situation distanziert-kritisch als intakte Momentaufnahme, d. h. gerade mal als funktionierend betrachtet und diese tendenziell im negativen Gegenhorizont verortet. Entsprechend dieser Verortung ließe sich so ein positiver Gegenhorizont der strukturierten Lehr-Lern-Settings und von (Lern-)Output, jedoch weniger der Kooperation zwischen Schüler*innen annehmen (2).

Der in beiden Optionen für die Rekonstruktion zu berücksichtigende skeptische Bezug zur „funktionierenden Gruppenarbeit“ wird im Folgenden weiter ausdifferenziert:

T-m: (holt Luft) ähm: die: Jungs (.) wern anjeleitet durch ein Lehrer Erzieher Betreuer was auch immer und schein dem Blick nach (holt Luft) folgend weil=se auch alle sehr eng zusamm sind da doch ne intressante Sache im Prinzip vor sich liegn zu ham (holt Luft) die sie alle drei greift. dann is=es is=es in Ordnung

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1272-1275

Die von Herrn Thomas – ohne situativen Klärungsbedarf – angelegten Bewertungsmaßstäbe einer funktionierenden Gruppenarbeit werden näher ausgeführt: „[D]ie Jungs (.) wern anjeleitet“ durch eine Person, die als „Lehrer Erzieher Betreuer was auch immer“ nicht genauer identifiziert werden muss. Vielmehr gibt es eine zu erfüllende Aufgabe, die so interessant zu sein scheint, wie Herr Thomas entlang der Blickrichtungen und der (engen) Positionierung

forschungsökonomischen Gründen würde es sich anbieten auf den schriftlichen Stimulus unterhalb des Bildes zu verzichten.

deutet, dass insbesondere die jüngeren, männlich-konnotierten Akteure von der Sache ‚gegriffen‘ werden. Es wird sich für eine szenische Choreografie der Separierung von Dreiergruppe und Einzelperson entschieden. Zudem wird nicht den Personen ein grundlegendes Interesse und eine gebannte Aufmerksamkeit zugeschrieben, sondern vielmehr der Sache, die das Interesse gewissermaßen herbeiführt. Sind alle von Herrn Thomas hier genannten Kriterien einer gesteuerten Instruktion erfüllt, „dann is=es in Ordnung“. Folglich wird eine idealisierende Zuspitzung vorgenommen, die jedoch andeutet, dass der Regelfall nicht dieses (idealisierte) ‚Optimum‘ darstellt. Demnach handelt sich allenfalls um einen Kompromiss. Gruppenarbeit ist somit lediglich tolerierbar, womit die Habitushypothese (1) der emphatischen Nähe zur Gruppenarbeit bereits an diesem Punkt auszuschließen ist. Ein Lehr-Lern-Setting, das sich an Ordnung, Disziplin und Führung orientiert, befindet sich demnach im positiven Gegenhorizont. An dieser Stelle kann die Habitushypothese (2) weiter ausdifferenziert werden: Es lässt sich ein Habitus vermuten, der sehr stark an der Funktion und an einer asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung orientiert ist und daher die Sache in den Vordergrund und die Mitwirkung der Lernenden an dieser in den Hintergrund rückt.

T-m: (.) die inressante Frare wäre jewesn diesn Bildausschnitt zu vergrößern und die andre Gruppe falls es noch eine gibt (holt Luft) danebn zu sehn wo der Lehrer grade nich is ob da auch alle intressant intressiert rein=guckn (holt Luft) äh: das is der Punkt den ich aber meinte Gruppnarbeit kann durchaus sinnvoll sein wenn das ein fesselndes Thema für die Kinder is is=es okay (holt Luft) ähm (2) hier scheint=s die Jungs auf jedn Fall zu: fessln sie sind intressiert (holt Luft) die wolln mitmachn. (3) ansonstn sieht ma ja nich worum es geht es scheint (holt Luft) wahrscheinlich we=ma das da hintn sieht Legespiele zu sein oder irgndwas oder aber keine Ahnung (2) das denk ich das is dann schon (.) das-s okay (2) da=Lehrer scheint sich zurückzunehm (holt Luft) weil=er so in sich jeschlossn is mit den Händn er greift also zumindest in diesem Augenblick dieser Szene (holt Luft) nich ein und er lässt die Kinder ma machn Versuch Irrtum lernen oder probiern oder (holt Luft) mal sehn um zum Ergebnis zu komm alles okay (.) alles alles schön (2)

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1276-1289

Herr Thomas bringt eine erweiternde Perspektive ein, indem er gedankenexperimentell den Bildausschnitt der Vignette vergrößert. Gleichzeitig führt er darüber implizit die Möglichkeit ein, dass das Foto gezielt mit einem (zu kleinen) Ausschnitt operieren würde und weist damit den Stimulus (anteilig) zurück. Gleichzeitig unterstellt er, dass die Interviewerin nicht die angemessenen Fragen stellen würde: Die interessante Frage sei nämlich die nach den Tätigkeiten einer angenommenen und imaginär ins Spiel gebrachten anderen Gruppe, um die Notwendigkeit des umfassenden Anleitens und des Beaufsichtigens als Prinzip der ‚Fesselung‘ der Kinder zu verdeutlichen. Er bringt Zweifel zum Ausdruck, dass die von ihm nun als „Lehrer“ identifizierte Person meh-

rere Gruppen gleichermaßen beaufsichtigen bzw. anleiten und darüber interessierte andere Gruppen produzieren kann. Darüber lassen sich einerseits hohe Steuerungsansprüche für das unterrichtliche Setting herausarbeiten, das eine starke Konzentration – zum einen auf bzw. vermittelt durch die Lehrperson, zum anderen auf bzw. durch die Sache – enthält. Andererseits lässt sich darüber auch ein tendenziell defizitäres Schüler*innenbild nachzeichnen, das wenig Vertrauen in die Leistungsbereitschaft und Motivation der Schüler*innen zeigt, sondern vielmehr ein grundlegendes Misstrauen an den Tag legt, das sich auch über die jederzeit zum Eingriff bereite Lehrperson dokumentiert. Das Nicht-Eingreifen-Müssen wäre hingegen ein mit Skepsis belegter und bereits angezweifelter Sonderfall. Demnach seien nur durch die Lehrperson beaufsichtigte Gruppen interessiert, die damit im positiven Gegenhorizont eines Habitus liegen, der sich sach- und asymmetrie-orientiert konturiert.

Hinsichtlich der abgebildeten Situation markiert Herr Thomas unter Hinzuziehung von Bildelementen und -hintergrund, dass man den Gegenstand nicht genau erkennen könne und mutmaßt, dass es sich um „Legespiele“, folglich nicht um einen konkretisierten Fachunterricht handele, was er abschließend bewertet: „das is dann schon (.) das-s okay“. Diese (Ab-)Wertung impliziert ein ‚aber‘, es scheint somit ein Zugeständnis, ein Kompromiss zu sein. Gruppenarbeiten lassen sich demnach bei niedrigschwelligen, anspruchlosen Angeboten durchführen, bei denen die Lehrkraft die „Kinder ma machen“ lässt und eben nicht absichtsvoll agiert, sondern „sich zurück[...]nehm“ kann. Das Lernen wird vor diesem Hintergrund als „Versuch Irrtum lernen oder probiern“ charakterisiert. Gemäß diesem Trial-and-Error-Verfahren gibt es unterschiedliche Strategien und Lösungen, die zum Ziel führen können: Es geht im Wesentlichen darum, etwas so lange zu probieren, bis die richtige (zufällige) Lösung gefunden wird, was von Herrn Thomas wiederum skeptisch betrachtet wird als „mal sehn um zum Ergebnis zu komm“. Es handelt sich dementsprechend weniger um einen Erwerb von Wissen oder Problemlösefähigkeiten, als vielmehr um einen Erfahrungsprozess, der jedoch rein zufällig verläuft. Auch dies wird von Herrn Thomas aus einer Art Expertenrolle heraus kommentiert: „alles okay (.) ((okay)) alles alles schön“. Wiederum wird deutlich, dass er es zwar als okay und schön wertet, aber eben nicht als wichtig, relevant oder richtig einordnet, sodass auch über diesen Passagenabschluss vermutet werden kann, dass es sich vielmehr um eine starke Abwehr dieser Sozialform handelt. Eine solche Haltung könnte beispielsweise einem ‚traditionellen‘ Lehrer*innenhabitus zugeordnet werden, der Unterricht als lehrer*innen- und sachzentriert versteht und eine ‚modernere‘ schüler*innen- und autonomieorientierte Sichtweise ablehnen würde. Eine Wende innerhalb der bisher tendenziell maskierten Verhandlung von Gruppenarbeit kündigt sich sodann an:

T-m: aber (Klopfgeräusch von T-m mit der Hand auf den Tisch) es musste ebnd auch ne Gruppenarbeit denn in dieser Form funktionieren wenn das ebnd n Thema is (holt Luft) was vielleicht nich weil es gibt ja immer Themen (.) die vielleicht nich immer: ich sach zu mein in=der Jeschichte is=es ebn so da wird=s da kracht=s nich da (holt Luft) da brenn ich keene Fackl ab oder @sowas ja@ ich kann nich jedes Mal als Römer verkleidet in Unterrichtsraum komm das funktioniert nich (holt Luft) äh: un morgn als Ritter aber äh (2) (Klopfgeräusch von T-m mit der Hand auf den Tisch) es muss ebnd auch ma: gelernt werdn auch mal Dinge zu machn die ich vielleicht nich ganz so toll finde weil die komm im Leben bei uns auch vor

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1289-1298

Das „aber“ wird betont ausgesprochen und mit einem Klopfen auf den Tisch nachdrücklich kommentiert. Es kommt nun fokussierend die persönliche Sichtweise von Herrn Thomas ins Spiel und damit auch die Auskontierung seines positiven Gegenhorizontes, der sich an funktionierenden Sozialformen orientiert, die vor dem Hintergrund der zu behandelnden Themen gerahmt werden. Damit grenzt er sich gleichermaßen von Lehr-Lern-Settings ab, die über dieses themengebundene und reibungslose Funktionieren hinausgehen und ggf. auch noch Eventcharakter in sich bergen, denn in seinem Fach „da wird=s da kracht=s nich da (holt Luft) da brenn ich keene Fackl ab oder @sowas ja@“. Zum einen wendet er sich darüber deutlich von Fächern ab, in denen es gemäß des wörtlichen Sinns ‚krachen‘ und ‚brennen‘ könnte, wie es beispielsweise in an entsprechenden Experimenten orientierten Fächern der Fall ist, und zum anderen macht er darüber auch deutlich, dass die Sache bestimmt, ob die Gruppenarbeit funktioniert oder eben auch nicht. Die Verantwortung für die Funktion wird dabei v. a. an das Fach abgegeben bzw. aus ihm heraus abgeleitet und weniger auf die eigene Rolle als Lehrperson bezogen. So kann bei dieser Sachorientierung die Verkleidung des Geschichtslehrenden als Römer oder Ritter auch nur eine Ausnahmeerscheinung sein. Das zweite Klopfen auf den Tisch markiert ein zweites Prinzip: „[E]s muss ebnd auch ma: gelernt werdn auch mal Dinge zu machn die ich vielleicht nich ganz so toll finde weil die komm im Leben bei uns auch vor“. Darüber wird zwar eine deutliche Positionierung zum schulischen Lernen und zu einer durchprozessierenden Leistungslogik deutlich, die nicht in seiner Hand liegt, gleichzeitig bleibt aber unausgesprochen, welche „Dinge“ er meint. Über die Verquickung von wörtlicher Rede und Ansprache an nicht näher bestimmte und verallgemeinerte Andere wird ein Regulativ entworfen („muss“), was jedoch nicht (mehr) für Herrn Thomas zu gelten scheint. Durch „bei uns“ wird nicht nur eine generationale Differenz und ein Wissensvorsprung geltend gemacht, sondern auch der Anspruch erhoben, gleiche Wege gehen bzw. gar erleiden zu müssen (im Sinne von ‚hat noch niemandem geschadet‘). Aber auch diese Äußerung wird verkleidet als „vielleicht nich ganz so toll“, obwohl in ihr potenzielle Brisanz schlummert. Denn damit wird eine Hierarchisierung und Abgrenzung als eine

asymmetrisch-orientierte Haltung sichtbar, die sich mit einem sinnstiftenden, symmetrisch ausgerichteten und verständnisvoll auf die gegenwärtige Entwicklungssituation der Schüler*innen reagierenden Unterricht kontrastieren ließe.

Weitere Fallanalysen deuten darauf hin, dass die Konfrontation der Interviewten mit der Bildvignette zu deutlich divergierenden Bedeutungszuweisungen führen, auf die bereits mit der Analyse der Orientierungsgehalte des Stimulus (s. Kap. 2) verwiesen werden konnte. So reagierten zwei weitere interviewte Personen auf den Stimulus in einer ersten Sequenz wie folgt:

S-w: ja find=ich äh: positiv, also die Kinder sind voll bei der Sache und ich denke mir dass die: dem Lehrer irgndwas erklären und der (.) also durch die Haltung schon alleine dass er sich auf ihre Höhe kommt [...]

Interview mit Frau Scheler, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 496-498

J-m: also was ich m-mh von Anfang an sehr sympathisch finde is dss der Lehrer sich so auf die Ebene des Schülers begibt ja? (holt Luft) ähm: (2) ja also auf im-m-m wahrstn Sinne des Wortes auf Augenhöhe [...]

Interview mit Herrn Jasper, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 950-953

Im Unterschied zu der von Herrn Thomas an den Tag gelegten Orientierung an Asymmetrie und Distanz in Selbstverständlichkeit der führenden Rolle und des Wissensvorsprungs durch die (ältere) Person deutet sich über den auch in anderen Interviews sichtbar werdenden Bezug zum Ideal einer Haltung auf „Höhe“ (S-w, 498) bzw. „Augenhöhe“ (J-m, 953) der Kinder bzw. Schüler*innen der Anspruch der Symmetrisierung und der Nähebeziehung an, wenngleich dies in beiden Fällen – zwar variierend, aber dennoch minimalkontrastiv – ein vermeintliches Auflösen hegemonialer Strukturen darstellt (vgl. Bressler und Rotter 2019).

4 Fazit

Dieser Beitrag fokussierte auf die analytischen Leistungen, die mit dem Einsatz eines Bildstimulus einhergehen. Das Anliegen war es, die Potenziale der Kopplung praxeologisch und rekonstruktiv ausgerichteter Verfahren entlang ihrer jeweiligen Kategorien und Arbeitsschritte zu verdeutlichen, um v. a. das implizite Wissen bei der Befragung von Lehrer*innen in den Fokus rücken zu können. In Hinblick auf die Verbindung beider Analyseschritte lässt sich festhalten, dass sich die dokumentarische Bildinterpretation aufgrund ihres Zugangs zu ikonischen Sinngehalten als Verfahren eignet, das eine einmal ausführlich zu leistende Aufschlüsselung der Stimulusanalyse sowie den Einsatz

in standardisierter Form und über eine fallinterne und -übergreifende Vergleichbarkeit im Horizont unterschiedlicher Facetten des pädagogischen Handelns ermöglicht. Über die in der dokumentarischen Interpretation umfassend herausgearbeiteten Orientierungsgehalte (s. Kap. 2) zeigte sich, dass einige der rekonstruierten Aspekte in einer spezifischen Form auch in der Analyse der Reaktion (s. Kap. 3) sichtbar und ad-hoc rezipiert und selektiv bearbeitet wurden. So geht Herr Thomas z.B. zwar auf die Sicht- und Unsichtbarkeiten innerhalb der Fotografie ein, kontextuiert die dargestellte Situation jedoch unverzüglich als Gruppenarbeit, obgleich hier neben den Schüler*innen auch eine von ihm als Lehrer*in identifizierte Person beteiligt ist. Während dem als Gruppenarbeit identifizierten, jedoch nicht auf Fachunterricht zielenden Lehr-Lern-Setting kein besonderes Vertrauen geschenkt wird, wird die Positionierung der Lehrperson innerhalb des Settings, mit Blick auf diffuse Körperrelationen und das resultierende Nähe-Distanz-Verhältnis, nicht infrage gestellt oder gar kritisch verhandelt, sondern ein auf den verborgenen Gegenstand bezogener, anleitender Part hervorgehoben. Anhand der rekonstruierten Relevanzsetzungen lässt sich wiederum die deutliche Orientierung an Asymmetrie, Separierung und Differenz sowie Abgrenzungen zu eher kooperativen Lehr-Lern-Settings ausmachen. Auch wird er durch die Bildvignette zu weiteren Erfahrungsberichten und Positionierungen angeregt. Diese ersten Ergebnisse zeigen auf, dass das Bild nicht als bloßes Abbild fungiert, sondern v. a. als Sinnbild in Relation zum Eigenen gedeutet wird, das der Habitus als „modus recipiendi“ (Michel 2006, S. 122) in seiner Wahrnehmungsweise unterschiedlich bewertet.

Abschließend möchten wir zum einen unsere Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung der Dimension des pädagogischen Arbeitsbündnisses für den professionellen Lehrer*innenhabitus vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulkulturen aufzeigen und zum anderen erste Ansätze zum professionalisierenden Einsatz von Bild-Fallvignetten in der Lehrer*innenbildung entwickeln.

Werden diese Befunde vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulkulturen (s. Kap. 1) gedeutet, so lassen sich zunächst verschiedene Strukturvarianten von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen annehmen, die für die je spezifische symbolische Ordnung als legitim und tolerabel angesehen werden und sich dann gleichermaßen von anderen Varianten wiederum abgrenzen. So nimmt Helsper (2012) beispielsweise für bestimmte Schulformen (bspw. für Gesamtschulen) auch je spezifische „Nähekulturen“ (ebd., S. 31) an, in denen eine bestimmte Struktur der Bewältigung der sich widerstreitenden Beziehungslogiken von Nähe und Distanz dominiert, die sich beispielsweise auf der Ebene unterrichtlicher Interaktionen in einer spezifischen Art der Klassenführung, der Gestaltung von Arbeitsbündnissen und dem Grad der Schüler*innenorientierung ausdrückt. Umgekehrt ließen sich entsprechend für leistungsorientierte Schulen eine dominante ‚Distanz-Orientierung‘ vermuten, die eher an Bewertung, Sachbezogenheit und Rollenförmigkeit ausgerichtet ist (vgl.

Helsper und Hummrich, 2008). Auch wenn sich auf der Basis der hier dargestellten Rekonstruktionen lediglich Andeutungen hinsichtlich der Passung von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur treffen lassen, so lässt sich im Fall von Herrn Thomas annehmen, dass sich seine Orientierungen an Asymmetrie und Distanz in Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie an der Sache harmonisch zu den Ansprüchen eines exklusiven Gymnasiums gestalten (vgl. weiterführend auch Pallesen und Matthes 2020, S. 107). Hinsichtlich der Frage der Professionalität lassen sich jedoch zumindest auf der Ebene der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses deprofessionalisierende Tendenzen vermuten, die aus der rekonstruierten einseitigen Orientierung an Asymmetrie resultieren können, gerade dann, wenn die selbstverständlich angenommene und ausgeübte Macht und Dominanz nicht auch situationsbezogen zurückgenommen und reflektiert wird. Unterricht könnte zwar auch mit dieser Orientierung ‚funktionieren‘ (vgl. T-m), aber es würde die Gefahr bestehen, dass er dann auch an den Entwicklungsständen der Schüler*innen vorbeigehen könnte (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 85ff.).

Ob und wie sich die Entwicklung eines professionellen Lehrer*innenhabitus bereits in der Lehrer*innenbildung initiieren lässt, ist eine der zentralen Fragen in der Forschung zum Lehrer*innenberuf. Denn gerade im Lehramtsstudium gilt es als Konsens, „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper 2016, S. 104). Die biografisch und sozialisatorisch bedingte Vertrautheit mit schulischen und unterrichtlichen Settings sorgt jedoch dafür, dass es schwierig ist, das daraus resultierende, erfahrungsbasierte Alltagsdenken aufzubrechen und der Reflexion zugänglich zu machen. In ähnlicher Weise wie etwa Paseka und Hinzke (2014) textbezogene Fallvignetten zu Dilemmasituationen in der Lehrer*innenbildung und -forschung einsetzten, ließen sich ebenso Bildvignetten verwenden, um diese wirkmächtigen impliziten biografisch aufgebauten Wissensbestände mit wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen zu kontrastieren. Das bedeutet, dass wir Bildvignetten auch in der Lehrer*innenbildung als Gesprächs- und Reflexionsanlass sehen, um Selbst- und Weltbilder zu Schule und Unterricht potenziell zu überdenken. Während im beruflichen Alltag Handlungsentscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen, kann dies in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung handlungsdruckentlastet passieren. Gerade für den Umgang mit der Antinomie von Nähe und Distanz ist der Habitus der Lehrperson von Bedeutung und bildet gewissermaßen „die individuelle Fallstruktur, die im Rahmen von Schulkulturen und im Handeln mit konkreten Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger anfällig für Verstrickungen ist. Dies kann erstens in grundlegenden Krisen und ungelösten Strukturproblemen der Biographie von Lehrkräften wurzeln. Zweitens kann die erhöhte Anfälligkeit für Verstrickungen in die Näheantinomie Ausdruck einer prekären Professionalisierung des Lehrer*innenhandelns sein.

Und drittens kann dies auch aus unzureichenden Positionen und sehr konfliktreichen Positionierungen innerhalb von Schulkulturen resultieren“ (Helsper 2012, S. 43). Über die Reflexion auf der Basis von Bildvignetten ließen sich folglich die strukturellen Anforderungen und Problematiken verdeutlichen, die sich sowohl in einer Distanz- und Dominanzorientierung als Gefahr des Machtmissbrauches als auch in einer Näheorientierung auf ‚Augenhöhe‘ als Gefahr der Entgrenzung verdeutlichen.

Literatur

- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167–192). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böder, T., & Pfaff, N. (2019). Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In: O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmeyer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 135–152). Opladen: Budrich.
- Bressler, C., & Rotter, C. (2019). Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 194–218). Weinheim: Beltz.
- Friebertshäuser, B., von Felden, H., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2007). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 114–145). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2012). Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–127). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zur Grundlage schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 49–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, (65–80).
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Kramer, R.-T., & Schierz, M. (Hrsg.). (2018). *Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Thementeil der Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung*, 7.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Kowalski, M. (2020). Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. (S. 23–47). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kreuz, S., & Matthes, D. (2019). (Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 203–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 149–174). Wiesbaden: VS.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Empirische und theoretische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T., Kosinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.). (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Matthes, D. (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumbilder im Berufsalltag von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In Kogler, R. & J. Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Wiesbaden: Springer Spektrum. (im Erscheinen)
- Michel, B. (2003). Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In Y. Ehrenspecke & B. Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch* (S. 227–249). Opladen: Leske + Budrich.
- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturorientierten Analyse. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://d-nb.info/974365483/34>. Zugegriffen: 19.06.2020.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS.

- Pallesen, H., & Matthes, D. (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, (95–109).
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, (46–63).
- Rosenberger, K. (2013). Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: VS.
- Schierz, M., & Pallesen, H. (2016). „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. Sonderheft *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, (31–50).
- Schnurr, S. (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: H.-U. Otto, G. Oelerich & H.-G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung. Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Probleme* (S. 393–400). München: Luchterhand.
- Steinke, I. (2000). Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In K. Krammer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 201–236). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wehner, F., & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In: S. Miller et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Wopfner, G. (2012). Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin: Budrich.

Das Bild als Stimulus in der qualitativen Sozialforschung.

Replik zum Beitrag von Hilke Pallesen und Dominique Matthes „Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen-professionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews“

Hilke Pallesen und Dominique Matthes leisten in ihrem sehr aufschlussreichen Artikel einen Beitrag für eine praxeologische Professionsforschung. Sie schließen an ein DFG-Forschungsprojekt zu „(De-)Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Lehrer*innenhabitus und symbolischer Ordnung der Einzelschule“ an.¹ In ihrer gegenstands- und grundlagentheoretischen Rahmung geht es den Autorinnen darum, den Lehrer*innenhabitus in Relation zum beruflichen Feld der Schule zu betrachten und für die empirische Forschung nutzbar zu machen. Dafür schlagen sie eine Heuristik vor, bei der u. a. die Analyse der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses darüber Aufschluss gibt, ob ein professionalisierter oder ein nicht-professionalisierter Lehrer*innenhabitus vorliegt. Am Beispiel des Falles von Herrn Thomas rekonstruieren sie in der Lehrer-Schüler*innen-Beziehung, sowie in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, eine „Orientierung an Asymmetrie und Distanz“. Aufgrund der einseitigen Orientierung an Asymmetrie vermuten die Autorinnen deprofessionalisierende Tendenzen hinsichtlich der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses und kommen in ihrem Fazit zu der Schlussfolgerung, dass sich die

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Pallesen und Matthes i. d. B.

Orientierung „harmonisch zu den Ansprüchen eines exklusiven Gymnasiums“ gestaltet.

Auf der methodologisch-methodischen Ebene diskutieren die Autorinnen den Einsatz von Bildvignetten. Dabei wird innerhalb des Interviews ein Bild vorgelegt und in der Art und Weise der verbalen Bearbeitung des Bildes mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2018) die Habitusformation des Betrachtenden rekonstruiert. Der Bildstimulus wird von den Autorinnen mithilfe der Dokumentarischen Bildinterpretation interpretiert, um Orientierungsgehalte aufzuzeigen, „die bei der Bearbeitung von den Befragten verhandelt werden können“. Auf dieses Vorgehen möchte ich in meiner Replik näher eingehen und vor allem an die methodologisch-methodischen Überlegungen von Pallesen und Matthes anschließen. Meines Erachtens kann auch 25 Jahre nach dem von Gottfried Boehm (1995) ausgerufenen „iconic turn“ von einer „Marginalisierung des Bildes“ (Bohnsack 2014, S. 157) in der qualitativen Sozialforschung gesprochen werden. Zwar sind inzwischen innerhalb der Dokumentarischen Methode einige Arbeiten zu Bildern, wie auch die der Autorinnen, entstanden (vgl. u.a. Stoetzer 2004; Dörner et al. 2011; Maschke 2015; Hoffmann 2015; Kanter 2016; Stützel 2019), aber narrative Interviews oder Gruppendiskussionen dominieren nach wie vor. Dabei werden Bilder häufig nicht, wie von W. J. T. Mitchell (2008) gefordert, in einem wechselseitigen Verhältnis zum Text betrachtet, sondern hierarchisch dem Text untergeordnet. Im Folgenden möchte ich zunächst auf der Ebene einer methodologischen Betrachtung das Bild als eigene Datensorte in den Vordergrund rücken, um darauf aufbauend, die Verwendung des Bildes als Stimulus im Forschungsdesign von Pallesen und Matthes zu reflektieren.

1 Das Bild als eigenständige Datensorte

Als Symptomanalyse einer zunehmenden Bedeutung des Bildes und der „Erscheinungsvielfalt des Bildlichen im 20. Jhd.“ (Boehm 2014, S. 24), rief Boehm Anfang der 1990er Jahre den „iconic turn“ (vgl. Boehm 1995) aus und stellte die „grundsätzliche Frage nach dem Bild“ (Pfisterer 2019, S. 186). Dabei zeichnet sich für ihn das materielle Bild einerseits durch eine begrenzte, überschaubare Gesamtfläche aus, das „anschauliche Ganze“ (Boehm 1995, S. 30), und andererseits durch die darin als Einzelbestimmungen eingeschlossenen Binnenergebnisse. Durch die Besonderheit des ikonischen Kontrasts (vgl. ebd., S. 32), nämlich die Gleichzeitigkeit von flach und tief, opak und transparent, materiell und völlig ungreifbar, wird nicht nur etwas dargestellt, sondern das Dargestellte zum Bild und gewinnt an Sichtbarkeit und Präsenz. Es erzeugt damit aus sich selbst heraus einen Überschuss an Sinn (vgl. ebd., S. 38) und ist im besten Fall „ein Muster an Wirklichkeit, eine kleine Welt“

(ebd., S. 21). Für Boehm ist das Bild, ähnlich der Metapher, ein „Mittelglied“ (ebd., S. 16) zwischen Welt und Mensch.

Das materielle Bild, wie es vor allem von der Kunsthistorik betrachtet wurde, wurde im Zuge der ikonischen Wende um weitere Bildarten ergänzt, wie beispielsweise geistige, sprachliche oder innere Bilder (vgl. Mitchell 2008, S. 20). Darauf Bezug nehmend setzen sich Burkhard Schäffer und Olaf Dörner in ihrem Forschungsprojekt zu Alter(n)sbilder mit der Beziehung zwischen inneren und materiellen Bildern auseinander. Sie differenzieren zwischen erstens Abbildern, als „materielle bildhafte Darstellungen“ (Schäffer 2010, S. 212), wie Gemälde, Fotos oder Skulpturen, zweitens Denkbildern, als „begrifflich fassbare Vorstellungen“ (ebd.), wie beispielsweise Stereotype, und drittens Erfahrungsbildern, als „innere Bilder“, als „innere bildliche Repräsentationen“ (ebd.). Dabei prägen Erfahrungsbilder nicht nur Ab- und Denkbilder, sondern sind gleichzeitig durch sie mitkonstituiert. Das Verhältnis kann dementsprechend als wechselseitig beschrieben werden, das nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden kann (vgl. ebd., S. 213). In Anlehnung an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980) verstehen sie Ab- und Denkbilder als explizites, theoretisches Wissen, das reflexiv zugänglich ist und verorten die Erfahrungsbilder auf der Ebene des impliziten, atheoretischen Wissens, das von den Personen nur bedingt reflexiv erfasst werden kann. Vor allem Erfahrungsbilder orientieren als implizites Wissen das Handeln und sind daher von vorrangigem Interesse. Das Abbild hingegen stellt gewissermaßen das ‚Mittelglied‘ zwischen Welt und Mensch dar, indem es die Erfahrungsbilder (rekonstruktiv) zugänglich macht.

(Ab-)Bilder können dabei nicht unabhängig des Bild-Ortes betrachtet werden, wie Dörner mit seinem Verweis auf die ikonotopische Dimension des Bildes herausstellt. Mit Bezug auf Beat Wyss und Markus Buschhaus schlägt Dörner die Berücksichtigung von Bild-Orten in der dokumentarischen Bildinterpretation vor und fragt nach der „Ortsbezüglichkeit von Bildern“ (Dörner 2013, S. 219). Dies geschieht in einem doppelten Sinn, in dem dadurch „grundsätzlich alle Schrift- und Bildmedien“ von Interesse sind, wie auch „Orte im geographisch-physischen Sinne“ (ebd., S. 220). Das Bild wird dann in seiner „unmittelbaren Verortung betrachtet“ (ebd.). Dazu kann die Verortung eines Bildes auf einer Homepage zählen (vgl. Dörner 2011) genauso wie die Anordnung von Schriftelementen (vgl. Dörner 2013, S. 220).

Damit wird zudem die Frage nach dem Verhältnis von Text und Bild relevant, wie beispielsweise bei Schäffer und Dörner, die Bilder zum Alter(n) interpretieren und diese als Stimulus in einer Gruppendiskussion nutzen, oder in einem eigenen Forschungsprojekt, bei dem in Bezug auf Berufsbilder biografisch-narrative Interviews geführt und Fotografien der Befragten interpretiert werden (vgl. Rundel 2019). Boehm fasst dieses Verhältnis, indem er den ikonischen Sinn fundamental vom sprachlichen Sinn unterscheidet: „Die Rede

vom Ikonischen meint nie, dass es sich der Sprache entzieht, sie meint vielmehr, dass eine Differenz gegenüber der Sprache ins Spiel kommt“ (Boehm 2014, S. 23). So gesehen können Bild und Text als zwei unterschiedliche Datensorten betrachtet werden, die nebeneinander und nicht hierarchisch geordnet interpretiert werden müssen. Hierbei finde ich den Gedanken von Dörner im Anschluss an Boehm lohnenswert, dass sich Sprache und Bild auf einer gemeinsamen Ebene der Bildlichkeit befinden (vgl. Dörner 2013, S. 214). In diesem Sinne sind Abbilder und Texte zwei Objektivationen dieser Ebene, in denen sich implizite und inkorporierte Wissensbestände dokumentieren. Ob sich die Wissensbestände in Bild und Text ergänzen, validieren oder kongruent zueinander verhalten, muss genauso empirisch geklärt werden, wie der Vorschlag einer spiralförmigen Sinngenese (vgl. Hoffmann 2015) zwischen Bild und Text.

2 Das Bild ‚nur‘ als Stimulus?

Die folgenden Gedanken sind weniger als grundsätzliche Kritik am Forschungsdesign von Pallesen und Matthes zu verstehen, als vielmehr als Anregungen zum Weiterdenken über die Verwendung von Bildern in der qualitativen Sozialforschung. Ohne den Beitrag in seiner Gänze würdigen zu können, beziehe ich mich hier, wie eingangs erwähnt, ausschließlich auf den Aspekt der Bildvignette. Hierbei möchte ich drei Punkte aus dem Artikel der Autorinnen herausgreifen und im Hinblick auf die im ersten Kapitel ausgeführten methodologischen Überlegungen diskutieren: Die Auswahl und Verwendung der Bildvignette (1), das Abbild als Irritation von Erfahrungsbildern (2) sowie das Verhältnis von Text und Bild (3).

Zur *Auswahl und Verwendung der Bildvignette (1)* lässt sich zunächst feststellen, dass es innerhalb der Dokumentarischen Methode kaum Studien gibt, die sich nur auf Bilder stützen (Ausnahme: Kanter 2016). Oftmals werden Bild und Text trianguliert (vgl. Stoetzer 2004; Maschke 2015; Hoffmann 2015; Stützel 2019) oder als Stimuli eingesetzt (beispielsweise bei Fotogruppendiskussionen, vgl. Dörner et al. 2011). Diese letztgenannte Funktion erfüllt das Bild auch im Forschungsdesign der Autorinnen. Die Bildvignette wird den Befragten im Interview vorgelegt und die daran anschließenden Aussagen mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion interpretiert. Das Bild muss den Autorinnen zufolge „eine authentische Momentaufnahme“ sein, die ein „unterrichtliches Setting nahelegt“, um „Anknüpfungspunkte an die Erfahrungsräume der Befragten“ zu bieten, aber auch „unbestimmt genug“ sein, um zum „Nachdenken und Sprechen“ anzuregen. Das Bild ermöglicht damit „eine offene Aufforderung als spezifischen Erzählanreiz“ und eine „Vielzahl an Bedeutungszuweisungen“ durch die Betrachtenden. In der Art und Weise der verbalen Auseinandersetzung mit dem Bild und der Fokussierung je spezifischer

Aspekte des Bildes, so die zugrundeliegende These, dokumentiert sich der Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Befragten.

Damit eröffnen sich meines Erachtens zwei Problematiken: Erstens wird die Auswahl der Bildvignette sehr voraussetzungsvoll, was sich auch darin zeigt, dass die Autorinnen selbst die Auswahl als nicht einfach beschreiben. Sie wählen ein Bild, in dem „v.a. zentrale Antinomien [...] in der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse wie die Antinomie von Nähe und Distanz, von Symmetrie und Asymmetrie, von Sache und Person thematisch werden können“. Im Fazit wird die rekonstruierte Orientierung von Herrn Thomas an Asymmetrie und Distanz von den Autorinnen normativ bewertet, wohingegen Symmetrie und Nähe als Ideal gesetzt werden (so schreiben sie, dass „Unterricht [...] zwar auch mit dieser Orientierung [von Herrn Thomas an Asymmetrie und Distanz, SR] ‚funktionieren‘ [könnte], aber es würde die Gefahr bestehen, dass er dann auch an den Entwicklungsständen der Schüler*innen vorbeigehen könnte“). Zwar wird diese doch recht starke propositionale Setzung des Themas an ihre Heuristik rückgebunden (und die Frage nach dem normativen Gehalt soll in der vorliegenden Replik nicht per se diskutiert werden), jedoch sehe ich in der normativen Bewertung auch ein methodisches Problem: Es stellt sich meines Erachtens die Frage, ob die von den Autorinnen angesprochene Offenheit und Unbestimmtheit des Bildes berücksichtigt wurde oder ob der Stimulus von ihnen (nicht vielmehr) in Bezug auf die Frage richtigen pädagogischen Handelns ausgewählt wurde und sie damit die Thematik bereits in eine bestimmte Richtung lenken.

Zweitens wird die Verwendung des Bildes auf die Funktion als Stimulus beschränkt. Im Fokus der Analyse der Autorinnen steht weniger das Bild selbst als vielmehr „performative Formen des Umgangs mit dieser Bildvignette“. Zwar findet eine dokumentarische Interpretation des Bildes statt, jedoch vor allem mit Blick auf Orientierungsgehalte im Bild, an die dann von den Befragten im Interview angeschlossen werden kann. Damit liegt die Aufmerksamkeit überwiegend auf dem Text und weniger auf dem Bild, das in diesem Fall dem Text hierarchisch untergeordnet wird. Wie im ersten Kapitel dargelegt, könnten meines Erachtens nicht erst in der Auseinandersetzung mit dem Bild, sondern bereits aus dem Bild heraus Erkenntnisse zum pädagogischen Arbeitsbündnis gewonnen werden. Dafür könnten Bilder verschiedener Schulen zum pädagogischen Arbeitsbündnis miteinander verglichen und somit der Lehrer*innenhabitus (der auf den Bildern dargestellten Lehrenden) im Verhältnis zu den Schüler*innen und der Einzelschule analysiert werden. Mithilfe der ikonotopischen Dimension könnte der Bildort, beispielsweise die Homepage der Schule mit in die Interpretation einbezogen werden.

Als zweiten Punkt möchte ich die Möglichkeit der *Irritation von Erfahrungsbildern durch das Abbild* (2) aufgreifen. Pallesen und Matthes stellen fest, dass „das Bild nicht als bloßes Abbild fungiert, sondern v. a. als Sinnbild in Relation zum Eigenen gedeutet wird“. Damit könnten Bildvignetten ihrer

Ansicht nach als Reflexionsanlass in der Lehrer*innenbildung eingesetzt werden, um die „wirkmächtigen impliziten biografisch aufgebauten Wissensbestände“ zu irritieren. Für diesen von den Autorinnen am Ende ihres Artikels behandelte Aspekt des Bildes möchte ich eine Differenzierung von Schäffer in Auseinandersetzung mit Burkard Michel (2006) vorschlagen. Schäffer stellt fest, dass bei der Betrachtung von Abbildern (als Stimuli) die Bildgehalte von den Personen zunächst „vor dem Hintergrund ihrer konjunktiven inneren Erfahrungsbilder“ (Schäffer 2010, S. 227) simultan erfasst und erst dann in die sequentielle Abarbeitung im Medium der Sprache übersetzt werden. Dabei unterscheidet er Phasen der Sinnbildung und der Sinnaktualisierung (vgl. ebd.). Diejenigen Aspekte des Bildes, die innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. Mannheim 1980) verstanden werden, führen zu Sinnaktualisierungsprozessen, während diejenigen Aspekte des Bildes, die nicht unmittelbar verstanden werden, interpretiert werden müssen (vgl. Bohnsack 2014, S. 60ff). Bei ersterem kommt es zu einer Verständigung „durch das Bild“, während bei letzterem eine Verständigung „über das Bild“ (ebd., S. 158f) stattfindet. Die Bildvignette, wie sie die Autorinnen für die Lehrer*innenbildung vorschlagen, könnte dann in einer Verständigung ‚durch das Bild‘ Wissensbestände aktualisieren oder im Modus einer Verständigung ‚über das Bild‘ bisherige Erfahrungsbilder irritieren und zu Sinnbildungsprozessen führen. Das Abbild würde nicht mehr in einem konjunktiven Erfahrungsraum des Lehrer*inseins verstanden, sondern müsste interpretiert und dadurch müssten eigene Annahmen hinterfragt werden. In diesem Sinne könnte weiterführend empirisch gefragt werden, inwiefern die Bildvignette als „Widerfahrnis“ (Meyer-Drawe 2012, S. 17) das Potential hätte, (Sinn-)Bildungsprozesse in Gang zu setzen.

Schließlich thematisieren die Autorinnen mit Blick auf das *Verhältnis von Text und Bild* (3), dass die Arbeit mit Textvignetten in der Lehrer*innenforschung dominiert und ihr Vorgehen nicht neu ist. Den Unterschied zwischen Text und Bild verfolgen sie nicht weitergehend und verweisen darauf, dass „Bezüge zur visuellen Sozialforschung hergestellt werden müssen“. Dabei lassen sie aber offen, inwiefern dies geschehen kann. Hier sehe ich zwei Anschlussmöglichkeiten: Erstens an die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Text und Bild (Datensorte Text und Bild). Hierbei habe ich im ersten Kapitel für eine gleichwertige Verwendung der beiden Datensorten plädiert und in diesem Kapitel mit Verweis auf die ikonotopische Dimension einen Vorschlag für die Analyse von Bildern *neben* der Datensorte Text gemacht. Zweitens stellt sich mir die Frage nach dem Unterschied von Text und Bild als Stimulus (Text- oder Bildvignetten). Dazu schreiben die Autorinnen, dass es oftmals eine Herausforderung ist, über verbale Äußerungen Lehrer*innen „gezielt zu Situationen pädagogischen Handelns zu befragen“ und gleichzeitig die Offenheit zu wahren. Das Bild bietet ihnen zufolge diese Möglichkeit, da es sich durch „Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit“ auszeichnet. Damit lasse sich

eine „pädagogische Spezifik“ abbilden, ein „thematische[r] Horizont[...]" eröffnen sowie „die Differenz im Umgang mit dieser [im Bild dargestellten; S.R.] Anforderung“ erfassen. Offen bleibt, weshalb dies beispielsweise nicht durch Metaphern geschehen kann, die sich ebenfalls durch Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit auszeichnen und ein ‚Mittelglied‘ zwischen Welt und Mensch darstellen (vgl. Boehm 1995; Schäffer 2013). Hier könnte eine weitere Auseinandersetzung über die Spezifik des Bildes im Unterschied zum Text ansetzen.

3 Fazit

In ihrem Artikel setzen sich die Autorinnen im Kontext einer praxeologischen Professionsforschung mit dem Verhältnis von Lehrer*innenhabitus und beruflichem Feld der Schule auseinander. Mithilfe einer Bildvignette fokussieren sie dabei den Aspekt des pädagogischen Arbeitsbündnisses und nutzen sie als Stimulus innerhalb eines Interviews. Der Beitrag konnte in dieser Replik nicht in seinem vollen Umfang gewürdigt werden, lediglich der Aspekt der Bildvignette wurde auf einer methodologisch-methodischen Ebene diskutiert und versucht Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung aufzuzeigen. Zentraler Punkt meiner Argumentation war es, das Bild als eigene Datensorte in das Forschungsdesign mitaufzunehmen, ohne die Möglichkeit des Bildes als Stimulus in Abrede zu stellen. Als „Mittelglied“ (Boehm 1995, S. 16) stellt das Abbild eine Verbindung zwischen Welt und Mensch her, die sich über die Trias Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild denken lässt. Hierbei bleibt es weiter empirisch zu klären, inwiefern sich sprachlicher und ikonischer Sinngehalt im Forschungsdesign miteinander in Verbindung setzen lassen.

Literatur

- Boehm, G. (Hrsg.). (1995). Was ist ein Bild? (2. Aufl.). München: W. Fink.
- Boehm, G. (2014). Iconic turn. Ein Brief. In M. Rimmele, K. Sachs-Hombach & B. Stiegler (Hrsg.), Bildwissenschaft und Visual Culture (S. 19–29). Bielefeld: Transcript.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. (2011). Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. *Bildungsforschung*, Heft 1(8. Jg.), 167–190.
- Dörner, O. (2013). Orte des Bildes. Überlegungen zur Topologie und Ikonotopie dokumentarischer Bildinterpretation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen* (S. 213–223). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B., & Wilke, C. (2011). Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 13, 14 Seiten.
- Hoffmann, N. F. (2015). „There is no magic in triangulation“ – Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (S. 325–342). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Kanter, H. (2016). Ästhetisches Agieren und die Auslegung von Welt – ikonische Macht in der Gestaltung von Pressefotografien. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Heft 2, 187–211.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Maschke, S. (2015). Zur Triangulation der Interpretationen von Interview und Porträtfoto: Spannungskonfigurationen im Habitus am Übergang zum Lehramtsstudium. In R. Bohnsack, B. Michel & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Lernen aus Passion. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 9–20). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Michel, B. (2006). Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitchell, W. J. T. (2008). *Bildtheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pfisterer, U. (2019). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe – Sonderausgabe*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.

- Rundel, S. (2019). Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei beruflichen Übergängen in der Lebensmitte. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 137–154). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2010). Abbild—Denkbild—Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 207–232). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2013). Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Ikonizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Grundlagen—Entwicklungen—Anwendungen* (S. 224–242). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stoetzer, K. (2004). Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. *ZBBS*, Heft 2(5. Jg.), 361–370.
- Stützel, K. (2019). Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen: Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm

1 Einleitung und Anliegen des Beitrags

Ein grundsätzliches Ziel der Dokumentarischen Methode ist, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack et al. 2013, S. 9). Die Frage nach dem Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Wissensdimensionen ist aus unterschiedlichen Perspektiven in den letzten Jahren noch einmal intensiv diskutiert und konkretisiert worden, so beispielsweise im Zugang einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung (vgl. Amling und Geimer 2016), dokumentarischen Interpretation von öffentlichen Diskursen (vgl. Nohl 2016a), dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. Jansen und Vogd 2017) oder dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2020). Anstoß zu Diskussionen gibt in diesen Zugängen unter anderem die Frage nach der handlungspraktischen Bedeutung reflexiver, theoretischer Wissensbestände. Innerhalb der Dokumentarischen Methode ist dafür die von Bohnsack (2017) vorgenommene analytische Differenzierung des Begriffs des *Orientierungsrahmens* konstitutiv. In einem engeren Sinn wird dieser Begriff synonym zum Habitusbegriff verwendet, in einem weiteren Sinne kann mit dem Begriff des Orientierungsrahmens in einem spezifischen Blick beschrieben werden, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (vgl. Bohnsack 2014a, S. 36). In Entsprechung zu Luhmann (1997, S. 638) gründen sich für Bohnsack (vgl. 2017, S. 55) Normen auf *Verhaltenserwartungen*, denen ein grundlegend *kontrafaktischer* Charakter zukommt, da sie aufrechterhalten werden, auch wenn sie in Diskrepanz zu auf sie bezogenen Praxisformen stehen und nicht zur Performanz gebracht werden.

Bereits hier deutet sich an, was nachfolgend näher erläutert wird, nämlich, dass Norm und Habitus und die damit verbundenen Wissensbestände sich durch eine unterschiedliche Logik auszeichnen.

Normen stellen einen Wissensbereich dar, der auf der Ebene von Orientierungsschemata – der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014b) – zu verorten ist, welche die, mit Mannheim (1980) gesprochen, kommunikative Dimension des Wissens und Handelns umfasst (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.). Das Verhältnis zwischen Habitus und Praxis einerseits und Orientierungsschemata im Allgemeinen sowie Normen im Konkreten andererseits wird als prinzipielles *Spannungsverhältnis* konzipiert (vgl. ebd., S. 54). Das theoretische Fundament dieser Konzeption stellt die notorische Diskrepanz der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296) dar, die Mannheim als ‚Doppeltheit‘ eines konjunktiven und kommunikativen Wissens ausgearbeitet hat (vgl. Bohnsack 2017, S. 19). Die Relation zwischen Habitus und Norm resp. konjunktivem und kommunikativem Wissen als *notorisches* Spannungsverhältnis zu beschreiben, schließt ein, dass es sich „nicht allein um unterschiedliche Wissensbestände, sondern um eine unterschiedliche *Logik* und *Sozialität* der Wissenskstitution handelt“ (ebd., S. 104, H. i. O.). Eine konjunktive Sozialität umfasst eine durch habituelle Übereinstimmungen entstehende unmittelbare Verbindung und ein direktes Verstehen, wohingegen sich eine kommunikative Sozialität dadurch auszeichnet, dass permanent ein (wechselseitiges) Interpretieren nötig ist, was auch heißt, dass die Erwartungen der Anderen als *exteriore* erfahren werden (vgl. ebd.). Letzterer Modus der Sozialität wird innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Theorie von Schütz ausgearbeitet und umfasst ein Verstehen, dass auf der reflexiven Zuschreibung von Intentionen, subjektiven Entwürfen und Zwecken basiert und damit einer deduktiven Logik folgt (vgl. ebd., S. 87f.). Für die davon empirisch wie metatheoretisch und methodologisch unterscheidbare Form einer konjunktiven Sozialität stellt der *konjunktive Erfahrungsraum* das dokumentarisch relevante Konzept dar (vgl. ebd., S. 102ff.). Das Verstehen von Anderen wird damit durch ein gemeinsames oder strukturidentisches *Erleben* einer (strukturidentischen) Handlungspraxis mitstrukturiert (vgl. ebd., S. 104). In der aktuellen dokumentarischen Akzentuierung konstituiert sich ein solcher Erfahrungsraum folglich in dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben der praxisinhärenten Spannungsverhältnisse, deren habitualisierte Bewältigung sich darin äußert, dass sich die Form der Bewältigung selbst wiederum als Praxis konstituiert, die wiederholt und reproduziert werden kann (vgl. ebd., S. 108).

Im Rahmen der von Hericks und Keller-Schneider geleiteten DFG/SNF-Studie „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) half das Theorieangebot der Dokumentarischen Methode zu untersuchen und beschreiben, wie sich Lehrpersonen mit

wahrgenommenen beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg auseinanderzusetzen, was sie folglich in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen* (vgl. Hericks et al. 2018): Welche Anforderungen wahrgenommen, wie sie gedeutet, bearbeitet und bewältigt werden, konnte mit den metatheoretischen Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgehend von empirischen Befunden somit theoretisch diskutiert werden. Dies führte unter anderem zu einer *mehrdimensionalen Typologie*, deren Basistypik zum einen zwei Prozessstrukturen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm differenziert und zum anderen zwei konjunktive Erfahrungsräume, in denen sich die kontrastierenden Modi Operandi der Bearbeitung jeweils unterschiedlich ausgestalten. Beide Erfahrungsräume zeichnen sich fallspezifisch durch die Wahrnehmung je bestimmter Normen und damit erfahrungsraumgebundener Spannungsverhältnisse aus, in deren Bearbeitung sich (erfahrungsraumspezifische) berufliche Habitus konturierten, die typisiert werden konnten.

Ist dadurch die Dimension des Bearbeitens von Spannungsverhältnissen in den Blick genommen worden, galt es des Weiteren die Dimension des *Erlebens* näher zu untersuchen (vgl. Sotzek 2019¹). Empirisch zeigte sich, dass das Sprechen der Lehrpersonen im Kontext eines rekonstruierten Spannungsverhältnisses durch die Explikation und Darstellung von *Emotionen* geprägt ist. Dies wird von der theoretischen Annahme gestützt, dass jedes Wahrnehmen, Deuten, Erleben und Handeln stets von Emotionen mitbestimmt ist (vgl. Neckel und Pritz 2016, S. 2). Wird auf der Ebene der Metatheorie die Spannung zwischen Habitus und Norm als notorische konzipiert, so kann empirisch eine Unterscheidung dahingehend getroffen werden, inwiefern das Spannungsverhältnis über das *Wie des Erlebens* in die Wahrnehmung der Akteur*innen rückt (vgl. Sotzek 2019). Es lässt sich diesbezüglich folgende, im Weiteren zu konkretisierende Annahme formulieren: Die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm wird in Form von Emotionen zur Darstellung gebracht, die zugleich Ausdruck und Bestandteil des Spannungsverhältnisses sind. *Anliegen dieses Beitrags* ist es daher zu zeigen, inwiefern über den Gegenstand *Emotion* praxeologisch-wissenssoziologische Grundannahmen weitergeführt werden können. Das dokumentarische Konzept eines Spannungsverhältnisses wird – wie zuvor erläutert – in diesem Zusammenhang um die Dimensionen des *Erlebens* und *Bearbeitens* erweitert (2). Des Weiteren soll den Fragen nachgegangen werden, welchen *Auseinandersetzungsprozess* die im Medium eines Habitus wahrgenommene Norm bei Akteur*innen an-

1 Die metatheoretischen und methodologischen Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf den empirischen Rekonstruktionen dieser Studie, die in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang die Bedeutung von Emotionen für die Professionalisierung von berufseinstiegenden Lehrpersonen untersucht.

stößt, welche *Funktion* Emotionen zukommt (3) und welches *generative Potenzial* ein daraus resultierendes Spannungsverhältnis hat (4). Es folgt ein empirisches Beispiel (5) und schließlich ein Ausblick und Fazit (6).

2 Die Spannung zwischen Habitus und Orientierungsschemata

Im Folgenden wird die im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitete spannungsreiche Relation zwischen Habitus und Orientierungsschemata (inklusive Normen) näher betrachtet. Mit Bohnsack (vgl. 2013, S. 181; 2017, S. 54) können Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Orientierungsschemata in drei Dimensionen differenziert werden, die mit den Kategorien des Interpretativen Paradigmas theoretisch bestimmt werden können: Die Relationen zwischen der habituellen Struktur der Handlungspraxis und (1.) den in den Common-Sense-Theorien explizierten Motivkonstruktionen sowie (2.) institutionalisierten Normen können mit Hilfe der von Schütz (2004) entworfenen Theorie des rationalen Handelns ausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 84). Beide Bereiche, also die der institutionalisierten Verhaltenserwartungen und der Theoriekonstruktionen, werden im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie als *Orientierungs-* und *Erklärungstheorien* bezeichnet und folgen der Logik von Um-zu- und Weil-Motiven (vgl. ebd., S. 85). Ein *Um-zu-Motiv* stellt ein Mittel in dem Sinnzusammenhang eines Entwurfs dar, in dem ein Handlungsziel als vollzogen phantasiert wird, das noch nicht durch ein faktisches Handeln realisiert wurde (vgl. Schütz 2004, S. 199). Das *Weil-Motiv* konstituiert das Um-zu-Motiv. Es basiert auf vergangenen Erfahrungen und umfasst die Frage nach dem Warum, die ein Individuum in Form einer reflexiven und rückblickenden Selbstausslegung klärt (vgl. ebd., S. 205).

Der dritte Bereich des kommunikativen Wissens und Handelns, der innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgearbeitet ist, umfasst die Konstruktionen von sozialen Identitäten und ist in Goffmans Identitätstheorie fundiert (vgl. Bohnsack 2017, S. 84). Unter sozialen Identitäten kann die reflexive Auseinandersetzung eines Individuums mit den ihm zugeschriebenen Definitionen im Sinne von Fremdidentifizierungen verstanden werden (vgl. Goffman 1967, S. 132; Bohnsack 2014a, S. 48). Bohnsack differenziert weiterhin virtuelle soziale Identitäten in *imaginative* und *imaginäre* (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.), die sich dadurch unterscheiden, dass Akteur*innen bei ersteren an der Performanz und Habitualisierung der Entwürfe orientiert sind, bei letzteren jedoch nicht davon ausgehen, dass diese in ein faktisches Handeln umgesetzt werden (können). Im Fall von imaginativen sozialen Identitäten kann Akteur*innen ein imaginativer normativer Erwartungshorizont auch im Habitus anderer Akteur*innen begegnen (vgl. ebd., S. 156).

Während sich die Motivkonstruktionen, die auf den Common-Sense-Theorien und institutionalisierten Verhaltenserwartungen basieren, aber als Imaginationen, Entwürfe und intentionale Zuschreibungen weitgehend explizieren lassen, so ist den *Identitätsnormen* ein impliziter Charakter inhärent (vgl. ebd., S. 54). Das der begrifflich-typenhaften Imagination im kommunikativen Bereich zugrundeliegende imaginative resp. imaginäre Wissen ordnet Bohnsack (vgl. ebd., S. 143f.) der Ebene des impliziten Wissens zu und grenzt diese Wissensform von einem habitualisierten resp. inkorporierten Wissen ab. Das Wissen um Identitätsnormen stellt orientiert an dem Theoriezugang von Goffman in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch ein kommunikativ-generalisiertes Wissen dar, das eine normative Kraft besitzt und als exterior erfahren wird (vgl. ebd., S. 163).

Der von Bohnsack (vgl. ebd., S. 143) entwickelten dokumentarischen Begriffsverwendung folgend, wird der Begriff des *inkorporierten* Wissens primär für ein Wissen um Praxisformen oder innerhalb von Praxisformen benutzt, die direkt körpergebundene Ausdrucksformen betreffen, im Gegensatz zum *habitualisierten* Wissen, das vordergründig verbale Praktiken umfasst. Das habitualisierte Wissen stellt zugleich einen Oberbegriff dar, mit dem gleichzeitig inkorporiertes Wissen eingeschlossen ist, da beiden Wissensformen die Struktur einer *performativen Performanz* zugrunde liegt, sie also an den Vollzug einer Performanz gebunden sind (vgl. ebd.). Die performative Performanz bezeichnet folglich die handlungspraktische Ebene des *Vollziehens* von Handlungen, Interaktionen und Gesprächen (vgl. ebd., S. 92). Kann diese Wissensstruktur von den Akteur*innen nur sehr eingeschränkt zum Gegenstand von Propositionen werden, so umfasst der Begriff der *proponierten Performanz* demgegenüber gerade das performative Wissen, das in Propositionen zum Ausdruck gebracht wird, in denen Praxisvollzüge und -formen Gegenstand der Darstellung sind und sich das *Wie*, also Prozesse der Herstellung oder Gestaltung der Darstellung, dokumentiert (vgl. ebd., S. 92, 143).

Dieses Wissen, in dem sich der *Modus Operandi* von Praxisformen dokumentiert, ist nur begrenzt theoretisch-reflektierend überformt und kann daher nur in Erzählungen und Beschreibungen oder bildhaften Darstellungen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. ebd.). Der Habitus ist als Dokument eines performativen, konjunktiven Wissens zu begreifen, das in der sozialisatorischen Praxis spezifischer Erfahrungsräume angeeignet wurde und daher eng mit der Genese dieser Erfahrungsräume verbunden ist (vgl. ebd., S. 151). Mit dem Begriff der proponierten Performanz kann somit innerhalb des Habituskonzepts auch eine Wissensstruktur bestimmt werden, die auf einem inkorporierten und habitualisierten Wissen aufruht, jedoch nicht ein Wissen *im* Vollzug, sondern *um* den Praxisvollzug bezeichnet, welches im Sprechen aktualisiert wird.

Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Orientierungsschemata – bzw. in der Sprache der von Mannheim (1980) unterschiedenen Wissensformen zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen – besteht folglich

auf einer übergeordneten Ebene zwischen einer *performativen* und *propositionalen Logik* (vgl. ebd., S. 92). In der performativen Dimension wird – wie die vorherigen Ausführungen zeigen – wiederum eine *performative Performanz* von einer *proponierten Performanz* differenziert (vgl. ebd., S. 92f.). *Theoretisierende Propositionen*, die der propositionalen Dimension, also dem, *worüber* geredet und *was* dargestellt wird, und der Kategorie der Orientierungsschemata sowie folglich dem kommunikativen Wissensbereich zuzuordnen sind, bringen in Kontrast dazu keine Performanzen zur Darstellung (vgl. ebd., S. 92, 98). Ein Spannungsverhältnis zeigt sich demnach unter anderem darin, dass Akteur*innen im Medium des Habitus wahrgenommene Normen, welche in Diskrepanz zur Struktur der eigenen Praxis stehen, als habituspezifische Form des *Müssens* und *Sollens* erleben (vgl. Bohnsack 2017 S. 54f., 102; Sotzek et al. 2017). Normen, verstanden als kommunikative Wissensform, weisen somit einen „Forderungscharakter“ sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014a, S. 43) auf. Tranow (vgl. 2015, S. 257) führt an, dass eine soziale Norm in der Soziologie unterschiedlich definiert wird, die Dimension der Sollens-Erwartung jedoch als kleinster gemeinsamer Nenner begriffen werden kann. Andere Wahrnehmungsdimensionen, wie die Reichweite der Norm oder das Verhältnis von Normen untereinander, gilt es empirisch zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 257f.). Handlungspraktische Bedeutung für die soziale Praxis erlangen Normen dadurch, dass der Habitus disponiert ist, sie wahrzunehmen (vgl. Bourdieu 1993, S. 99). Oder anders formuliert: Im Zugang der von Bohnsack (2017) ausgearbeiteten Praxeologischen Wissenssoziologie kommt das Normative stets in seiner Bedeutung für die Handlungspraxis in den Blick und somit gerahmt, d.h. selektiv erkannt und interpretiert, durch den *Modus Operandi* des Habitus (vgl. Bohnsack 2017, S. 51).

Emotionen können in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang folglich zum einen mit der Kategorie der Orientierungsschemata gefasst werden und Ausdruck und Bestandteil von institutionalisierten Verhaltenserwartungen und Theoriekonstruktionen sein; sie sind daher einerseits dem theoretisch-reflexiven bzw. kommunikativen Wissen zuzuordnen und können als Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen und Entwürfe in den Blick kommen. Auf dieser Ebene des Wissens folgen Emotionen einer propositionalen Logik. Eine wahrgenommene Norm kann in ihrer erfahrenen Form des Müßens und Sollens in Emotionen Gestalt annehmen und sich konturieren. Emotionen bringen zudem zum Ausdruck, wie sehr die Akteur*innen von der Norm affiziert sind. Zugleich kann auch eine bestimmte Emotionsexpression zur Norm werden (vgl. Abschnitt 5).

Zum anderen kann der Habitus als Herstellungsprinzip von Emotionen und ihrem Wie des Erlebens bestimmt werden, sodass Emotionen habituelle Schemata des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens, Erlebens, Handelns und Bearbeitens zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 1993, S. 112; 1992, S. 144; 1976, S. 195; Bourdieu und Wacquant 1996, S. 170; vgl. auch Scheer 2017). Emo-

tionen, verstanden als habitualisiertes Wissen, zeichnen sich somit auch durch eine performative Logik aus und können andererseits dem impliziten, konjunktiven Wissen zugeordnet werden.² Emotionen können sich daher als zu Text gewordene Praxisvollzüge auf der Ebene der proponierten Performanz und folglich in Erzählungen und Beschreibungen von Handeln und Erleben dokumentieren und in Beziehung zu dem propositionalen Gehalt von Emotionen sowie Argumentationen und Bewertungen gesetzt werden (vgl. zu den Textsorten Nohl 2017, S. 32). Die handlungspraktische Ebene von Emotionen und ihrem Erleben ist als performative Performanz an den Vollzug einer Performanz gebunden.

Wird von einem Spannungs*verhältnis* zwischen Habitus und Norm gesprochen, so kommt dieses in und über Emotionen zur Darstellung. Emotionen bringen folglich zum Ausdruck, *wie* die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen habituell *erlebt* wird; in ihnen dokumentiert sich ein spezifisches (implizit und explizit bewertendes) Verhältnis der Akteur*innen zur Darstellung des Erlebten. Zusammenfassend bringen Emotionen somit eine bestimmte Relationierung zwischen Habitus und einer wahrgenommenen Norm zum Ausdruck, die – wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird – als Relationierung von performativen, impliziten und propositionalen *Reflexionen* beschrieben werden kann.

3 Emotionen als Bearbeitungsform eines Spannungsverhältnisses

Es wird angenommen, dass Emotionen eine eigene Reflexionsform darstellen und, als *Meta-Reflexionen* verstanden, *performative*, *implizite* und *propositionale Reflexionen* in ein Verhältnis zueinander setzen (vgl. Sotzek 2019, S. 102f.). In diesem Verständnis *bearbeiten* sie das erfahrene Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm und rücken es zugleich in die Wahrnehmung der Akteur*innen. Im Folgenden werden zunächst zentrale Bezugstheorien der Praxeologischen Wissenssoziologie herangezogen, um die Annahme unterschiedlicher Reflexionsformen theoretisch zu fundieren, bevor orientiert an dem Reflexionsbegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie die Konzeption von Emotionen als Meta-Reflexionen näher erläutert wird.³

-
- 2 Da der Habitus bei Bourdieu (vgl. 1976, S. 207) weder als gänzlich transparentes Bewusstsein noch als vollkommen unbewusst zu verstehen ist, stehen sich unterschiedliche Wissens Ebenen nicht dichotom gegenüber, sondern existieren und wirken in ihrem Zusammenspiel. Emotionen als Habitus schemata zu verstehen, verhindert somit einen begrifflichen Emotion-Kognition-Dualismus (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 155).
 - 3 In einer emotionstheoretischen Lesart kann in diesem Zusammenhang auf die Ausführungen von Schützeichel (2012), Pettenkofer (2012) und Katz (2015) verwiesen werden (vgl. Sotzek 2019, S. 88-97).

Mit der Differenzierung von *Erleben* und *Erlebtem*, die der Konstitution sinnhafter Erlebnisse zugrunde liegt, können in Schütz' (2004) Arbeit *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* zwei Reflexionsformen voneinander unterschieden werden. Ein Erlebnis wird dann sinnhaft, wenn es in einer Form der reflexiven Zuwendung erfasst, von anderen Erlebnissen unterschieden, herausgehoben und abgegrenzt wird, sodass nur ein vergangenes Erlebnis Sinn aufweist (vgl. ebd., S. 145). *Aktuelle* Erlebnisse hingegen, die an den „innersten Kern des Ich“ (ebd., S. 147) gebunden sind, können im Vollzug des Erlebens nicht voneinander abgegrenzt werden; sie können nur gelebt, nicht aber reflektiert und expliziert werden (vgl. ebd., S. 148). In Bezug auf Emotionen kann folglich formuliert werden, dass *sinnhafte*, d.h. reflexiv in den Blick genommene Emotionen, ein unterscheidbares, vergangenes Erlebnis darstellen, das sich von dem Erleben von Emotionen als ein aktuelles Erlebnis unterscheidet. Die Unterscheidung zwischen Erleben und Erlebtem entspricht der Differenzierung von *Verhalten* und *Handeln*. Verhalten umfasst als spontane Aktivität ein *unreflektiertes Erlebnis* (vgl. ebd., S. 157). Sinnhaft ist dementsprechend nur das Handeln, dem im Gegensatz zu dem Verhalten ein *Entwurfscharakter* zukommt (vgl. ebd., S. 155). Entworfen wird die Handlung als ein fertig konstituiertes Ergebnis des Handelns, nicht aber das Handeln in seinem vollziehenden Ablauf (vgl. ebd., S. 156f.). Das *rationale* Handeln folgt dabei einem *optimal expliziten* Handlungsziel und stellt ein *reines Zweckhandeln* dar (vgl. ebd., S. 158). Der Entwurf einer Emotion als Ziel eines Handelns umfasst demnach stets den Zeitcharakter der Vergangenheit, da im Moment des Entwerfens eine zukünftig vollzogen sein werdende Handlung phantasiert wird, die zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht vollzogen ist (vgl. ebd.).

Der reflexiven Zuwendung liegt Schütz (vgl. ebd., S. 173) zufolge ein „Jetzt und So“ zugrunde, das dem vergangenen Erlebnis seinen Sinn gibt. Das „Jetzt und So“ bezeichnet eine Prozessstruktur des Ichs, die sich mit jedem neuen Erlebnis verändert und einen „Wissensbestand von Vor-Erfahrenem“ umfasst sowie die reflexive Zuwendung lenkt und die Konstitution des Entwurfs bedingt (vgl. ebd., S. 173, 182). Der Wissensbestand eines Individuums stellt „ein Wissen von der *Typik* der Objekte und Vorgänge in der Lebenswelt“ (Schütz 1971, S. 165, H.i.O.) dar. Alle Typisierungen sind *problemrelativ*, d.h. sie stehen in Relation zu einem Problem, das es zu einem früheren Zeitpunkt zu lösen galt (vgl. ebd.), was bedeutet, dass es von dem Individuum nicht mehr fraglos in die bestehenden Erfahrungsschemata eingeordnet werden kann (vgl. Schütz 2004, S. 193). Der Auseinandersetzungsprozess mit dem Problem führt dazu, dass dieses wieder zu etwas fraglos Gegebenem wird (vgl. ebd., S. 162). Der Modus des Verstehens umfasst bei Schütz, dass Intentionen, subjektive Entwürfe und Zwecke reflexiv zugeschrieben werden, wodurch ein Verstehen einer deduktiven Logik folgt, die auch der Konzeption von Handeln zugrunde liegt (vgl. Bohnsack 2017, S. 87f.). Die Form eines *vorreflexiven* Er-

fassens und Verstehens ist hingegen in seiner Logik und Struktur nicht ausgearbeitet. Auch die Kategorie des Handelns zeichnet sich bei Schütz gerade nicht durch eine performative Logik aus, wie sie im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie beschrieben ist.⁴

In einer habitustheoretischen Perspektive lassen sich ausführlicher als zuvor zwei Reflexionsformen unterscheiden. Die Form eines impliziten Reflexionsmodus wird von Bourdieu (vgl. 2001, S. 209) als *praktisches Reflektieren* bezeichnet und als ein situatives, in die Handlung eingebundenes Nachdenken beschrieben. Das praktische Reflektieren stellt eine Geistesgegenwart dar, welche im Vollzug der Praxis eine Beurteilung und gegebenenfalls Korrektur ermöglicht (vgl. ebd.). Es stellt keinen reflexiven Entwurf dar, sondern eine „praktische Antizipation der in der Gegenwart im Zustand der objektiven Potentialität angelegten Zukunft“ (Bourdieu und Wacquant 1996, S. 172). Diesem Modus entspricht, dass sich Habitus schemata in der Praxis *im Zustand des Praktischen* sowie bezogen auf *praktische Zwecke* vollziehen (vgl. Bourdieu 2012, S. 729; 1993, S. 172). Ein *präreflexives* Erfassen liegt auch dem praktischen Sinn zugrunde, der ermöglicht, dass im Vollzug des Handelns bereits „der Sinn der Situation auf der Stelle, mit einem Blick und in der Hitze des Gefechts, eingeschätzt und sogleich die passende Antwort gefunden“ werden kann (Bourdieu 1993, S. 190). Die Notwendigkeit von expliziten Regeln, Abwägungen oder Erklärungen resultiert aus dem Fall eines Scheiterns (vgl. ebd.). Eine weitere Reflexionsform kann in Gegenüberstellung zum *praktischen* als *reflexives Reflektieren* bezeichnet werden. Ein *reflexives Reflektieren* scheint folglich in Gang gesetzt zu werden, wenn die Selbstverständlichkeit und praktische Wirksamkeit des habituellen Handelns unterbrochen wird –

4 Die Dimension des Propositionalen – der in der eingenommenen Perspektive der reflexive oder explizite Reflexionsmodus bei Schütz zugeordnet werden kann – wird des Weiteren in einer dramaturgisch-interaktionistischen Perspektive mit Bezug auf Goffman weiter ausgearbeitet: Propositionale Reflexionen, in denen sich soziale Identitäten konstituieren, kontinuierieren oder verändern, können als reflexive Auseinandersetzung eines Individuums mit den ihm vermittelten Definitionen im Sinne von Fremdidentifizierungen verstanden werden (vgl. Bohnsack 2014a, S. 48; Goffman 1967, S. 132). In Emotionen drückt sich dabei einerseits aus, wie die Interaktion mit anderen Akteur*innen erlebt wird, in ihrer reflexiven Bezugnahme andererseits, inwiefern Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden (vgl. Goffman 1978a, S. 11). Wird die soziale Identität, an die ein*e Akteur*in emotional gebunden ist, irritiert und aufgrund eines Ereignisses in Frage gestellt, so kann eine Orientierung an den wahrgenommenen Identitätsentwürfen nicht durchgesetzt werden (vgl. 1978b, S. 115f.). Die Interaktion muss von allen Teilnehmer*innen neu oder modifiziert entworfen werden, da die irritierte Identität keine situationsbezogene Kohärenz aufweist und somit kein legitimes Objekt mehr darstellt, nach der sich alle – Darsteller*in der Identität eingeschlossen – richten können (vgl. ebd., S. 116). Die Auseinandersetzung mit in Frage gestellten sozialen Identitäten kann als ein Prozess verstanden werden, der eine Bearbeitung von (eigenen und fremden) Emotionsexpressionen erfordert (vgl. Goffman 1978a).

eine Unterbrechung, die sich ebenfalls in Emotionen äußern kann. Bei Bourdieu (vgl. ebd., S. 99) ist nicht ausgeschlossen, dass die sozialen Akteur*innen reflexiv diejenigen Ziele spezifisch in den Blick bekommen können, die bereits habitualisiert wurden und das Handeln strukturieren. So ist es den Akteur*innen in Form einer *reflexiven Analyse* eingeschränkt möglich, in eine gewisse Distanz zu den eigenen Dispositionen zu treten (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 170).

Abschließend wird der Frage nach unterscheidbaren Reflexionsformen in einer wissenssoziologischen Perspektive nachgegangen: Für alle von Mannheim (vgl. 1964, S. 132) differenzierten Sinngehalte gilt, dass ihnen ein Erlebnis zugrunde liegt, das *erfahrbar* wird, indem es sich von einem undifferenzierten Strom von Erlebnissen *abhebt*. Den atheoretischen Sinn bezeichnet Mannheim (vgl. ebd.) als *Mittelsphäre*, die dazu dient, ein Erleben zu differenzieren, das weder begrifflich reflexiv expliziert werden kann, noch völlig intuitiv zu verstehen ist (vgl. Mannheim 1980, S. 73). Zwischen diesen beiden Polen bewegt sich „die breite Schicht der sinnmäßigen atheoretischen Erlebnisformen“ (Mannheim 1964, S. 132), wozu der dokumentarische Sinngehalt gehört. Hinsichtlich der Genese der Sinnebenen lässt sich daher festhalten, dass die reflexiv-theoretische Bezeichnung eines Begriffs auf der atheoretischen *Abhebung* dieser Erlebensform aufruht, wodurch sich mit der Dauer ein Begriff oder dessen theoretisch-reflexive Differenzierung bilden kann, auch wenn beides zum Zeitpunkt des atheoretischen Erfassens noch nicht existierte (vgl. ebd.). Die Explikation eines reflexiv-theoretischen Begriffs ist demnach zeitlich von seinem atheoretischen Verstehen zu unterscheiden (vgl. ebd.). Emotionen können mit Mannheim somit auf einer Mittelsphäre verortet und als atheoretische Erlebnisform bestimmt werden. Der propositionale Begriff einer Emotion ist dabei in dem atheoretischen Wissen um diese Erlebnisform verankert. Emotionen sind stets doppelt, d. h. als Objektivationen und als Ausdruck einer Funktionalität, gegeben (vgl. Mannheim 1980, S. 71f.). Auch für das Verhältnis von impliziten und propositionalen Reflexionen lässt sich demnach ableiten, dass propositionale Reflexionen als eine nachträgliche und sich auf reflexiver Wissensebene äußernde Verarbeitung performativer, impliziter Reflexionen verstanden werden können. Mit Mannheim (1964, S. 100) kann das permanente Zusammenspiel von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen somit in der Dauer der Zeit als ein „Auf- und Absteigen vom Theoretischen zum Atheoretischen, ein stetes Vermischen und Übersichten der unterschiedlichsten Kategorien prinzipiell verschiedenen Ursprungs“ verstanden werden.

Wie können die vorherigen Ausführungen an den innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie verwendeten Reflexionsbegriff folglich anschließen? Die Logik der Praxis zeichnet sich für Bohnsack (vgl. 2017, S. 108) durch einen *impliziten* Reflexionsmodus aus, der eine handlungspraktische Bearbeitung der erfahrenen Diskrepanz ermöglicht, indem Anpassungen vollzogen

werden, die sich als Veränderungsprozesse auf der Ebene des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne; im Folgenden abgekürzt als i. w. S.) oder des konjunktiven Erfahrungsraums äußern. Implizite Reflexionen sind somit Teil der Konstituentenstruktur des konjunktiven Erfahrungsraums, die zugleich auch zu dessen Dynamik beiträgt und eine Prozessstruktur seiner Transformativität darstellt (vgl. ebd.). In Anlehnung an Luhmanns Verständnis von Reflexion vollzieht sich Bohnsack (vgl. ebd., S. 107) zufolge ein *impliziter* Reflexionsprozess, sobald Akteur*innen auf der performativen Ebene ein Wissen um unterschiedliche Praxen besitzen, die auf propositionaler Ebene mit Bezug auf normative und identitätsbezogene Erwartungshorizonte gleichermaßen als Möglichkeiten bestehen. Dem liegt Folgendes zugrunde: „[D]ie Erfahrung *performativer* Möglichkeiten als *unterschiedlich* setzt einen *Bezugspunkt* voraus, von dem her ich sie vergleichen kann, also Erwartungen auf der *propositionalen* Ebene“ (ebd., H.i.O.). Die Selektivität impliziter Reflexionen vollzieht sich – so die aus den vorherigen Ausführungen abgeleitete Annahme – über ein atheoretisches Erfassen und ist habituell bedingt. Ihr Bezugspunkt kann durch Orientierungsschemata näher bestimmt werden, die bezogen auf die Handlungstheorie von Schütz sowie die Identitäts- und Interaktionstheorie von Goffman ausgearbeitet sind (vgl. Abschnitt 2). Homolog zur Diskrepanz zwischen Habitus und Praxis einerseits sowie wahrgenommenen Normen andererseits stehen auch implizite und propositionale Reflexionen in einer notorischen Spannung zueinander, da sie sich durch eine unterschiedliche Logik und Sozialität der Wissenskonstitution auszeichnen (Bohnsack 2017, S. 104).

Die Bearbeitungsweise eines Spannungsverhältnisses vollzieht sich demnach in Form von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen, wobei sich erstere Reflexionsform auf der Ebene der Praxis bewegt und sich in konjunktiven Begriffen, habituellen Werthaltungen, dem Wie des Erlebens von Emotionen dokumentieren kann (vgl. Sotzek 2019, S. 127). Propositionale Reflexionen kommen hingegen in kommunikativen Begriffen, Orientierungs- und Erklärungstheorien einerseits und normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der Akteur*innen andererseits zum Ausdruck. Emotionen können in einer propositionalen Logik und damit auch innerhalb der Kategorie des Normativen als eine selektive (sozial vermittelte) reflexive Bezugnahme auf das eigene Handeln verstanden werden. Sie sind Ausdruck propositionaler Reflexionen und können zugleich deren Gegenstand sein. Parallel zur Konzeptionierung des Verhältnisses von Habitus und Orientierungsschemata (vgl. Abschnitt 2) erhalten propositionale Reflexionen ihre handlungsleitende Bedeutung erst dadurch, dass sie in die Dimension der Handlungspraxis und damit in das performative Wissen integriert werden. Auf dieser Ebene können Emotionen ebenfalls sowohl Darstellung impliziter Reflexionen als auch deren Gegenstand sein. Die Wahrnehmung einer Norm beruht demnach auf impliziten Reflexionen, die Norm selbst wird aber auf der Ebene propositionaler Refle-

xionen zum Ausdruck gebracht und kann als reflexives Wissen expliziert werden. Emotionen als eine Form des Ausdrucks impliziter und propositionaler Reflexionen zu verstehen, schließt somit ein, dass sie in ihrem spezifischen Modus die spannungsreiche und mehrdimensionale Relation von Habitus, wahrgenommenen Normen und konjunktiven Erfahrungsräumen bearbeiten. Als Meta-Reflexionen liegt ihnen im Sinne eines *Wie des Wie* folglich ein komplexer Vergleichsprozess zugrunde⁵. Emotionen können in diesem Verständnis dann auch Ausdruck und Bestandteil einer Form der *Wissensgenerierung* sein, wie im nachfolgenden Abschnitt erläutert wird.

4 Die generative Funktion von Spannungsverhältnissen

Wird die Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen von den Akteur*innen habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert, bringt dieser Prozess ein Erfahrungswissen hervor, das in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 56f.). Dies ermöglicht eine Kontinuität und Sicherheit des (interaktiven) Handelns und erzeugt ein kollektives Gedächtnis (vgl. ebd., S. 57). Das in Form eines Orientierungsrahmens (und somit auch der forschungsmethodisch abstrahierten Form eines kollektiven Gedächtnisses) gespeicherte Erfahrungswissen differenziert Bohnsack (vgl. ebd., S. 109) in ein *performatives* und *propositionales Gedächtnis*. So kann das Erleben aktueller Praxisvollzüge und ein daraus neu gewonnenes Erfahrungswissen die handlungspraktische Bedeutung des Wissens um vergangene Praxisvollzüge verändern, die dann wiederum zu einer selbsterworbenen Erinnerung innerhalb des performativen Gedächtnisses wird (vgl. ebd., S. 113). Das propositionale Gedächtnis zeichnet sich demgegenüber durch vergangene kollektive Intentionen, Imaginationen oder generalisierte Wissensbestände aus (vgl. ebd.).

5 Mit Bourdieu (vgl. 1992, S. 144) kann angenommen werden, dass der Habitus nicht nur Schemata der Produktion von Praxisformen aktualisiert, sondern zugleich auch Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata dieser Praxisformen. Auf das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept von Spannungsverhältnissen übertragen beeinflussen diesen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata die Art und Weise des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen und umfassen als das individuierte Soziale in Form von Emotionen ein spezifisches Körperwissen (vgl. Bourdieu 2001, S. 201). Der Habitus der Akteur*innen umfasst somit inkorporierte *Werthaltungen*, in denen sich ein handlungsleitendes Erfahrungswissen auf der Ebene des impliziten, atheoretischen Wissens dokumentiert (vgl. Bohnsack 2010, S. 30). Implizite, habituelle Werthaltungen können von expliziten Bewertungen abgegrenzt werden, die sich auf theoretisch-reflexiver Ebene bewegen (vgl. ebd., S. 31). Es kann davon ausgegangen werden, dass implizite, habituelle Werthaltungen und propositionale Bewertungen in den unterschiedlichen Reflexionsmodi fundiert sind und umgekehrt Emotionen als Meta-Reflexionen somit ein evaluativer Prozess zugrunde liegt, der unterschiedliche atheoretische und explizit-reflexiv verfügbare Wissensbestände in eine Relation zueinander bringt.

Ein neu erworbenes Wissen um alternative Praxisvollzüge bedingt auf der Ebene des performativen Gedächtnisses, dass aufgrund der veränderten handlungspraktischen Relevanz das bereits erworbene Praxiswissen und somit das Wissen um die alternativen, vergangenen Vergleichshorizonte *vergessen* werden (vgl. ebd.). Wenn angenommen wird, dass im Habitus die gesamte Vergangenheit aktualisiert wird, die ihn erzeugt hat (vgl. Bourdieu 1993, S. 105), kann der Habitus als ein *Speicher sozialer Erfahrung* (vgl. Holder 2014, S. 126; Meuser 1999, S. 128) und „eine handlungspraktische Bewältigung *dis-krepanter* normativer Anforderungen“ (Bohnsack 2014a, S. 50, H.i.O.) verstanden werden. Die Entstehung von Neuem beruht somit auf dem Vergessen bzw. das Vergessen ist umgekehrt eine zentrale Konstitutionsbedingung für die Entstehung von Neuem (vgl. Bohnsack 2017, S. 114).⁶ Der Prozess der Wissensgenerierung kann in der Fokussierung auf Emotionen mit der nachfolgend erläuterten *Prozessstruktur* beschrieben werden. Diese Prozessstruktur konstituiert sich zugleich erfahrungsraumgebunden und auf der Grundlage eines performativen und propositionalen Gedächtnisses (vgl. Sotzek 2019, S. 109ff.).⁷ Mit der Wahrnehmung einer Norm geht eine *Irritation* einher. Wird der Habitus in und durch Praxisanforderungen sowie als exterior erfahrene normative (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte irritiert, erzeugt dies eine Offenheit an Möglichkeiten des Erlebens und Handelns. Diese Offenheit kann mit dem Begriff der Kontingenz beschrieben werden, der mit Luhmann (1984, S. 152) etwas „Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein [bezeichnet; J.S.]; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“. Der Habitus kann zugleich als ein Prinzip verstanden werden, das Kontingenz reduziert. Die Irritationserfahrung kommt in Emotionen und ihrem habitusbezogenen Erleben zum Ausdruck und löst einen Auseinandersetzungsprozess aus, der sich als von den Akteur*innen wahrnehmbares Spannungsverhältnis konstituiert.⁸ Das Erleben

6 In Emotionen dokumentiert sich, wie das Erlebte verarbeitet worden ist. Sie sind als *Wie* eines Praxisvollzugs somit Teil des performativen und propositionalen Gedächtnisses. So können Erinnerungen an Emotionen aktualisiert werden, ihre Entstehungsbedingungen oder die mit ihnen verbundenen konkreten Praxisvollzüge jedoch vergessen worden sein. Der Begriff des *Er-Lebens* impliziert damit eine in Praxis erworbene und nicht kommunikativ vermittelte Form der Wissensaneignung (vgl. Bohnsack 2017, S. 116).

7 Für die nachfolgend erläuterte Prozessstruktur stellt das Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen von Keller-Schneider (2010; 2018) die zentrale Bezugstheorie dar.

8 Die insbesondere in Anlehnung an Dewey formulierte Annahme von Pettenkofer (vgl. 2012, S. 210, 212), dass sich die Entstehung von Emotionen in einer Diskrepanzerfahrung zwischen habits und normativen Erwartungen gründet und sich in einer Ungewissheit äußert, welche nicht zwangsläufig erinnert werden muss, lässt sich somit auf das Konzept eines Spannungsverhältnisses anwenden (und ist empirisch rekonstruierbar).

von Emotionen kann über zwei empirisch unterscheidbare Pole bestimmt werden: dem *Erleben einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus*.⁹

Zeichnen sich gerade Emotionen durch die Merkmale einer differenzierbaren *Intensität* und *Dauer* aus (vgl. Scheve 2011, S. 210; Hochschild 2006, S. 94; Mees 2006), so kann auch die Qualität eines Spannungsverhältnisses über die wahrgenommene Intensität und Dauer¹⁰ von Emotionen als eine Form des Ausdrucks des Erlebens einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus bestimmt werden (zur Qualität von Spannungsverhältnissen im Allgemeinen vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020). Je nachdem, in welcher Qualität das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erlebt wird, kann dies die Akteur*innen unter einen unterschiedlich stark ausgeprägten *Bearbeitungsdruck* setzen. Mit diesem Begriff wird ein Auseinandersetzungsprozess beschrieben, dem in seiner Wirkung auf den Habitus ein veränderndes Potenzial inhärent ist. Es wird angenommen, dass ein Spannungsverhältnis per se zunächst keinen Transformationsdruck (vgl. Kramer et al. 2009, S. 176f.) ausübt, sondern die Auswirkungen auf den Habitus einerseits durch die dem Habitus inhärente spezifische Struktur seiner Transformativität¹¹ (vgl. Bourdieu 2001, S. 191) und die erlebte Intensität des Spannungsverhältnisses mitstrukturiert werden (vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020) sowie andererseits dadurch beeinflusst sind, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis habitualisiert, erfahrungsmäßig sedimentiert und damit in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 56f.).

9 Als eine Form der Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus ist das Wie des Erlebens von Spannungsverhältnissen prinzipiell als ein sich permanent vollziehender Prozess zu begreifen, da sich die Praxisanforderungen in Interaktionszusammenhängen fortwährend ändern (vgl. auch Bourdieu und Wacquant 1996, S. 167). Über Emotionen rückt eine spezifische Erlebensweise mit unterschiedlicher Dringlichkeit jedoch in den Aufmerksamkeitsfokus der Akteur*innen.

10 *Zeit* kann in einer habitustheoretischen Perspektive als das verstanden werden, was der Habitus im Vollzug seines Handelns in ebendiesem als Praxis produziert, durch welche er sich selbst produziert (vgl. Bourdieu und Wacquant 1996, S. 172). Die Wahrnehmung und Bewertung von Zeit ist habituell bedingt, da der Habitus eine inkorporierte objektive Zeitstruktur einschließt; das Beherrschen bestimmter Zeitstrukturen gehört somit zu seinem praktischen Können und äußert sich darin, dass auch die hervorgebrachten Praxisformen zeitlich geregelt sind und eine Angemessenheit im Hinblick auf Zeitpunkt, Tempo und Dauer erzeugen (vgl. Bourdieu 1993, S. 140; Fröhlich 2014, S. 84). Als Wie eines Praxisvollzugs sind Emotionen folglich selbst zeitlich strukturiert; ihr Erleben wird von den Akteur*innen daher auch in einer zeitlichen Dimension wahrgenommen.

11 Damit wird die Prozessualität von Emotionen betont, es wird jedoch nicht davon ausgegangen, die Struktur einer Transformation empirisch zu erschließen (vgl. Wernet 2020, S. 137).

Die Dimension des *Bearbeitens*¹² eines Spannungsverhältnisses umfasst sowohl eine *habitualisierte* als auch eine (*noch*) *nicht habitualisierte Praxis*, d.h. Bearbeitungsweisen, welche empirisch (noch) nicht in ihrer Dauerhaftigkeit und Reproduzierbarkeit rekonstruiert werden können (vgl. die Konzepte des *spontanen Handelns* bei Nohl 2006, S. 17f., 261 sowie der *Aktionismen* bei Bohnsack 2017, S. 76, 230-234). Das durch Emotionen initiierte Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses kann sich zum einen wiederum in Emotionen ausdrücken, zum anderen kann es weitere Emotionen auslösen, zum Gegenstand haben oder ihr Erleben mitbestimmen. Der für die Akteur*innen so in Emotionen wahrnehmbare und darstellbare Bearbeitungsdruck bestimmt dabei mit, wie und mit welchen Praxen das Erlebte bearbeitet wird.

Wird der Modus Operandi von Emotionen, also der Habitus, als vergessene Geschichte verstanden, dessen objektive Strukturen seiner Genese in den Körper eingeschrieben sind, so ist den von ihm erzeugten Praxisformen eine *Dauerhaftigkeit im Wandel* inhärent, da Praxisformen zwar situiert sind, ihnen jedoch eine Struktur zugrunde liegt, die auch über ihren situierten Vollzug dauerhaft generativ wirksam ist (vgl. Bourdieu 1993, S. 103). Die Realisierung einer Praxis umfasst daher den Moment der Veränderung (vgl. Bourdieu 1999, S. 429). Emotionen ist folglich als Wie eines Praxisvollzugs zwar eine Regelmäßigkeit inhärent, ihr Erleben auf der Ebene des Habitus ist jedoch nicht als eine gleichbleibend sich wiederholende Performanz zu denken, sondern schließt in jedem aktuellen Erleben verändernde Prozesse mit ein.

Die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm besteht daher sowohl in der *Generierung von Wissen* als auch in der *Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen* (i. w. S.). Das generierte Wissen strukturiert wiederum den nachfolgenden Auseinandersetzungsprozess mit und gehört, wenn es als Erfahrungswissen gespeichert wird, zum performativen und propositionalen Gedächtnis. Das Bearbeiten eines erlebten Spannungsverhältnisses sowie das Erleben selbst kom-

12 Diesem Begriff liegt die von Bohnsack (vgl. 2014a, 2017) vorgenommene analytische Differenzierung eines Orientierungsrahmens im engeren und weiteren Sinn zugrunde, die einen Zugang eröffnet, den *Modus Operandi der Bearbeitung* von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen von dem *Modus Operandi des Habitus* als Struktur der Handlungspraxis selbst zu unterscheiden (vgl. Hericks et al. 2018, S. 70). Die zweifache Verwendungsweise des Begriffs lässt sich auch in Relation zu der von Bourdieu (vgl. 1992, S. 83f.) unternommen begrifflichen Differenzierung zwischen Habitus und Strategien begründen, welche – eine mikrosoziologische Perspektive einnehmend – ein aus der habituellen Geschichte erworbenes praktisches Können darstellen, für und in Praxisvollzügen erforderliche Anpassungen vorzunehmen. Mit der Kategorie des Bearbeitens kann somit das Verhältnis zwischen Kontinuität und Veränderung empirisch näher bestimmt werden (vgl. Bourdieu 2001, S. 207; Sotzek et al. 2017; Rauschenberg und Hericks 2018; Hericks et al. 2018; Wittek et al. 2020)¹².

men folglich in Emotionen zum Ausdruck und sind von ihnen qualitativ begleitet sowie mitstrukturiert. Verstanden als Meta-Reflexionen (vgl. Abschnitt 3) sind Emotionen zugleich Bestandteil des Bearbeitungsprozesses, indem sie die spannungsreiche und mehrdimensionale Relation von Habitus, wahrgenommenen Normen und konjunktiven Erfahrungsräumen relationieren. Sie können zudem als exterior erfahrene normative (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte, die auch im Modus der Performanz begegnen können (vgl. Bohnsack 2017, S. 156), zur Norm werden und damit ein Spannungsverhältnis initiieren, das Veränderungsprozesse anstößt.¹³

Empirisch wie theoretisch zeigt sich, dass ein Fokus auf Emotionen im Konkreten und das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen im Allgemeinen ein Zugang zur Rekonstruktion von Veränderungen ermöglicht (vgl. Sotzek 2019). Als *Veränderung* wird eine auf der Ebene der performativen und propositionalen Dimension zur Darstellung gebrachte *Erweiterung des Wissens* konzeptualisiert. Metatheoretisch sind zunächst permanent sich vollziehende Veränderungsprozesse zu konstatieren, die sich zum einen aus der Dynamik der Habitusstruktur, des konjunktiven Erfahrungsraums sowie des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm ergeben (vgl. auch Abschnitt 3). Davon lassen sich *Veränderungen auf der Ebene des Erlebens und der Praxis* unterscheiden (vgl. Sotzek 2019, S. 240f., 264). Relational zu den dokumentarischen Metakategorien gilt es in diesem Zusammenhang zu klären, „was sich denn ändert, wenn sich Emotionen ändern“ (Schützzeichel 2008, S. 84).

Kommt in Emotionen ein körperbezogenes Wissen zum Ausdruck, so kann aus dem Wie ihres Erlebens (einer Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus) bzw. allgemeiner: aus dem Erleben eines Spannungsverhältnisses geschlossen werden, dass sich ein vorheriges, unthematisiert bleibendes Erleben verändert hat. In dem erzählten Kontext der Bearbeitung kann beispielsweise zur Darstellung gebracht werden, dass sich die Intensität und Dauer des Erlebens gewandelt hat, sodass von einer Transformation des Verhältnisses der Darstellenden zum Dargestellten ausgegangen werden kann. Diese Transfor-

13 Die Bedeutung wahrgenommener Normen für die (organisationale) Handlungspraxis bringt bereits die Studie *Das gekaufte Herz (The Managed Heart)* von Hochschild (2006) zum Ausdruck, die als moderner Klassiker der Sozialforschung gilt. Nach Hochschild thematisieren *Gefühlsnormen* die Art der Expression eines Gefühls hinsichtlich seiner Dauer und Intensität zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem spezifischen Kontext, die als angemessen oder unangemessen gilt (vgl. ebd., S. 73). Gefühlsnormen können daher eine Spannung zwischen dem *aktuellen* Fühlen und dem, was stattdessen gefühlt werden *soll*, hervorrufen (vgl. ebd., S. 74). Mit Hochschild (2006) und in Anlehnung an Rastetter (2008) kann daher ebenfalls die Annahme formuliert werden, dass Emotionsarbeit, also im praxeologisch-wissenssoziologischen Sinne das Bearbeiten von Emotionen, als *Habitusarbeit* verstanden werden kann.

mation des Erlebens dokumentiert sich im Rahmen der Erzählung chronologisch-sequenzierter Handlungs- und Erlebensabläufe und damit auch im Vergleich unterschiedlicher Zeitkontexte (vgl. Bohnsack 2017, S. 98). Wie zuvor erläutert, kann durch nachfolgende Praxisvollzüge, welche ebenfalls ein bestimmtes Wie des Erlebens herstellen, mit dem Wissen um alternative Deutungs-, Erlebens- oder Handlungsmöglichkeiten das Erleben eines vergangenen Praxisvollzugs be- und verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 113). Indem die Expression von Emotionen und die Art und Weise, wie diese in die erzählte Praxis eingebunden sind, miteinander verglichen werden, lassen sich veränderte Verhältnisse der Akteur*innen zur Darstellung des Erlebten rekonstruieren, die auch in Relation zu unterschiedlichen Erlebensweisen stehen können. Auf der Ebene der Praxis kann von Veränderungen auf die Generierung von Wissen geschlossen werden, wenn (1) alternative Praxen erprobt werden, die entweder habitualisiert oder (noch) nicht Bestandteil der Habitusstruktur sind, und/oder (2) Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen modifiziert oder neu entworfen werden, worin sich eine veränderte reflexive Bezugnahme auf das eigene Erleben und Handeln ausdrückt. Erstere Bearbeitungsform zeichnet sich durch eine performative, letztere durch eine propositionale Logik aus. Emotionen und ihr habituelles Erleben weisen somit eine spezifische Struktur der Transformativität auf, die sich von der Dynamik unterscheidet, die dem Habitus inhärent ist¹⁴. Die Kategorie des Orientierungsrahmens (i. w. S.) eröffnet in der Fokussierung auf die Dimensionen des Erlebens und Bearbeitens damit einen Zugang, die Generierung von Wissen zu rekonstruieren, die durch eine Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Normen angestoßen wird. Diese Auseinandersetzung kann zu Transformationen auf der Ebene des Habitus führen, wenn sie sich durch eine gewisse Intensität auszeichnet und auf Dauer gestellt ist, sodass das Erfahrungswissen habitualisiert und in einen neuen Orientierungsrahmen (i. w. S.) überführt wird (vgl. ebd., S. 56f.).

Das Erleben und Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm sowie dessen generative Funktion wird durch die Darstellung von Emotionen zugleich *empirisch erforschbar*. Was Akteur*innen folglich irritiert, wie diese Irritation erlebt wird, wie sich dieses Erleben als wahrnehmbares und darstellbares Spannungsverhältnis konturiert, wie das Spannungsverhältnis bearbeitet wird und welche Veränderungen daraus folgen, gilt es rekonstruktiv mit Blick auf Emotionen in einer komparativen Analyse nachzugehen.

14 Dass dieser insbesondere in und durch die Erfahrung von Nicht-Passungsverhältnissen veränderbar ist, darauf verweisen unterschiedliche Studien (Rosenberg 2017; Kramer 2013, 2017; Kramer et al. 2013; El-Mafaalani 2012).

5 Ein empirisches Beispiel

Der Zugang zu Emotionen ist durch das empirische Material *Interview* beeinflusst und erfasst Emotionen daher *aspekthaft*. Durch die Wahl der Dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode der Interviews sind folglich bereits gegenstandskonstituierende Annahmen getroffen worden.¹⁵ Zugleich haben die dokumentarischen Metakategorien der empirischen Analyse und der davon ausgehenden Beschreibung von Emotionen eine Sprache und gewisse Struktur eröffnet (vgl. Nohl 2016b, S. 107). Die nachfolgende Passage kann als Fokussierungsmetapher bezeichnet werden, die im Fall von Interviews vor allem auf der Ebene der proponierten Performanz identifiziert wird; sie umfasst die in einem hohen Detaillierungsgrad erzählte und beschriebene Darstellung von Praxisvollzügen, in die Emotionen eingebunden sind (vgl. Bohnsack 2017, S. 92, 151f.; Nohl 2017, S. 25). In der Rekonstruktion rücken sowohl die Zeitstruktur des erzählten Handelns in den Vordergrund als auch der Vergleich der zum Ausdruck gebrachten Emotionen vor und nach einem bestimmten Praxisvollzug. Beides gibt Hinweise darauf, wie Emotionen im Konkreten und Spannungsverhältnisse im Allgemeinen erlebt und bearbeitet werden. Es kommen sowohl die eigenen Emotionsexpressionen in den empirischen Blick als auch die bei anderen Akteur*innen wahrgenommenen.

Lisa-Marie Jung (anonymisiert) ist Lehrerin und wurde wenige Monate nach ihrem Berufseintritt interviewt. In ihrer Antwort auf die Frage nach einem Erlebnis, bei dem sie in der Rückschau lieber anders gehandelt hätte, dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem berufsbezogenen Habitus der Lehrerin und den als widerstreitend wahrgenommenen Normen, ‚streng‘ und ‚lockerer‘ zu sein (vgl. Sotzek et al. 2017; Wittek et al. 2020). Die Lehrerin beginnt ihre Erzählung mit der Beschreibung ihrer Klasse als „eigentlich eine ganz äh ganz liebe“ (It1: 440f.) und entwirft damit einen Normalitätshorizont. Zugleich bringt sie zur Explikation, dass ihr durch die Ausbildung vermittelt worden sei, „immer ganz streng“ (It1: 442) sein zu müssen. Die Wahrnehmung einer normativen Verhaltenserwartung konturiert sich in der Metapher, „immer die Zügel in der Hand zu halten“ (It1: 443), was darauf hinweist, dass die handlungspraktische Umsetzung der Norm Lisa-Marie Jung Sicherheit und Kontrollierbarkeit gewährleistet. Die hier skizzierte Orientierung an der Norm fungiert als Begründung für die spontane Reaktion der Lehrerin, die als habituelles Handeln gedeutet wird.¹⁶

15 Zum Emotionskonzept sowie der empirischen Einbettung, methodischen Vorgehensweise und Interpretation der nachfolgenden Interviewpassage vgl. Sotzek 2019.

16 Eine Übersicht über die in diesem Artikel verwendeten Richtlinien der Transkription findet sich am Ende des Beitrags.

„und dann hatten wir ähm Unterricht gehabt und dann haben die sich ähm mal einen Scherz erlaubt, sag ich mal, das machen die ja wirklich sonst nie//@(.)@//, aber ich war trotzdem sauer und hinter dachte ich, ich hätte nicht sauer sein dürfen//okay//; die haben, ähm das ist jetzt hier anscheinend so ein Scherz an der Schule zur Zeit, äh ein Kind hat ganz laut ‚Erdbeben‘ geschrien, ja und dann sind sie alle unter die Tische, ja, gekrabbelt und haben sich hier so die Köpfe gehalten, also so als wäre halt wirklich ein Erdbeben, ja. Und fanden das halt super lustig, ja also mitten, ich hatte gerade irgendwas in Englisch, Grammatik erklärt, mitten in meinen Erklärungen ging das dann also ‚Erdbeben‘ und alle unter die Tische, ja und äh ich war in dem Moment so geschockt, weil äh: ja das war halt einfach so überraschend, dass ich dann gesagt: ‚Ja und das geht ja gar nicht und ihr könnt ja nicht einfach im Unterricht so ein- äh sowas machen!‘ Und dann hab ich gleich eine Zusatzaufgabe gegeben ja und hab gesagt: ‚Also sowas nie wieder‘. Und so.“ (It1: 444-457)

Die Bewertung des Schüler*innenhandelns als ‚Scherz‘ schreibt diesem die Intention zu, erheitern zu wollen. Das Handeln wird dabei von der Lehrerin als Ausnahme markiert („das machen die ja wirklich sonst nie“). Zu dem Praxisvollzug des ‚Scherzes‘ setzt sich Lisa-Marie Jung mit der zur Explikation gebrachten Emotion („aber ich war trotzdem sauer“) in ein Verhältnis. Die adverbelle Ergänzung ‚trotzdem‘ weist bereits darauf hin, dass die Emotion als unangemessen bewertet wird. In einer reflexiven Bezugnahme auf ihre Emotion stellt die Lehrerin diese in Frage und führt die Notwendigkeit an, dass sie die Expression ihrer Emotion regulieren bzw. diese gar nicht erleben hätte dürfen („ich hätte nicht sauer sein dürfen“), was sie aber zunächst nicht weiter ausführt. Das verneinte Modalverb ‚dürfen‘ deutet zugleich die Wahrnehmung eines Zwangs an, der sich im weiteren Sprechen konturiert. Ausführlicher schildert sie das Handeln der Schüler*innen, die sie als Lernende entwirft. So deutet der zeitliche Verweis „mitten in meinen Erklärungen“ darauf hin, dass der Unterrichtsablauf in ihrer Wahrnehmung gestört wurde. Die Aussage „ich war in dem Moment so geschockt“ bringt als unmittelbare Reaktion auf den „Scherz“ die Emotion einer Überraschung zum Ausdruck und verweist auf das Erleben einer Irritation. Die Betonung intensiviert zudem die explizierte Emotion. Zum anderen zeigt sich, dass das Handeln der Schüler*innen einer aus der bisherigen Interaktionsgeschichte resultierten Erwartbarkeit widerspricht und als Nichteinhaltung des sich zuvor etablierten Unterrichtssettings gedeutet werden kann. Den Schüler*innen schreibt Lisa-Marie Jung die Emotion zu, dass diese ihr Handeln „halt super lustig fanden“. Die Partikel ‚halt‘ deutet auf

eine Selbstverständlichkeit hin, die sich auf das Erleben des Praxisvollzugs bezieht.

Die wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler*innen stehen somit in Spannung zu den von ihr explizierten Emotionen, „geschockt“ und „sauer“ zu sein. In der Aussage „weil äh: ja das war halt einfach so überraschend“ kommt erneut zur Darstellung, dass der ‚Scherz‘ eine Irritationserfahrung auslöst. Die Emotion der Überraschung wird durch die sprachliche Wiederholung zudem in ihrer Intensität gesteigert. Die Irritationserfahrung und das sich konstituierende Spannungsverhältnis scheint die Lehrerin mit einer Erklärungstheorie zu bearbeiten: Die Emotion, ‚sauer zu sein‘, begründet sie mit ihrer Emotion, ‚geschockt‘ zu sein. Das erlebte Spannungsverhältnis kommt damit in Emotionen zum Ausdruck, die auf ein habitusverunsicherndes Erleben hinweisen. Die Erklärungstheorie wird dahingehend interpretiert, dass die Irritation, die durch den Praxisvollzug der Schüler*innen in Lisa-Marie Jungs Aufmerksamkeitsfokus gerückt ist, als Überraschung erlebt und in Form von impliziten Reflexionen weiterverarbeitet wird, dessen Ausdruck und Bestandteil die wahrgenommene Emotion des Ärgers ist. Diese Emotion führt wiederum zu einer bestimmten Reaktion („dass ich dann gesagt habe“): Die Lehrerin vermittelt den Schüler*innen, dass ihr ‚Scherz‘ innerhalb des Interaktionszusammenhangs Unterricht unangemessen ist und Konsequenzen zur Folge hat („das geht ja gar nicht“; „also sowas nie wieder“). Diese Konsequenz äußert sich in dem Erteilen einer „Zusatzaufgabe“. Es erfolgt somit eine Bewertung des Schüler*innenhandelns auf metakommunikativer Ebene. Ihre Aussagen adressiert sie dabei direkt an die Schüler*innen, was eine Unmittelbarkeit des Erlebten hervorruft.

In der nachfolgenden Passage kann rekonstruiert werden, dass die Lehrerin als Reaktion auf ihre Reaktion einen alternativen Emotionsentwurf durchspielt:

„Ja und dann dachte ich aber hinterher, dachte ich, ich hätte äh::m damit viel lockerer umgehen müssen und halt einfach einmal mitlachen müssen: ‚Das ist ja lustig und jetzt weiter in Englisch.‘ So nach dem Motto, ja weil die waren dann noch alle ganz- also ich glaube, sie haben es mir jetzt nicht total übel genommen ja, aber sie waren schon so ein bisschen überrascht, dass ich jetzt da sauer bin, die dachten anscheinend schon, dass ich das lustig finde, ja.“ (It1: 457-463).

Die Norm, ‚viel lockerer damit umzugehen‘, bearbeitet Lisa-Marie Jung in einer handlungsentlasteten Auseinandersetzung mit der Situation („dann dachte ich aber hinterher“). Diese normative Verhaltenserwartung kann als weitere (implizite) Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses interpretiert wer-

den, die auf propositionaler Ebene zum Ausdruck kommt. Eine solche Umgangsweise verbindet die Lehrerin damit, dass sie „halt einfach einmal mitlachen hätte müssen“. Damit entwirft sie eine alternative Art und Weise, den Praxisvollzug der Schüler*innen zu erleben. Die adverbelle Ergänzung ‚halt einfach einmal‘ impliziert eine Selbstverständlichkeit dieser Emotion, markiert diese zugleich aber als Ausnahme. *Mitzulachen* wird damit als ein kollektiv geteiltes *Wie* des Praxisvollzugs entworfen, das einen positiven Gegenhorizont darstellt, der in Diskrepanz zu den zuvor explizierten eigenen Emotionen, ‚geschockt‘ und ‚sauer‘ zu sein, steht. Die Aussage „Das ist ja lustig und jetzt weiter in Englisch“ weist auf die implizit bleibende Erwartung hin, dass die Emotionsexpression eine zügige Fortsetzung ihrer Vermittlungstätigkeit ermöglicht hätte. Darin dokumentiert sich zudem eine habituelle Werthaltung: Lisa-Marie Jung ist primär an den Lernprozessen der Schüler*innen orientiert, was auf einen aneignungsbezogenen Vermittlungsbezug hinweist (zur Einbindung dieses berufsbezogenen Habitus in eine mehrdimensionale Typologie vgl. Hericks et al. 2018).

Der abgebrochene Satz „ja weil die waren dann noch alle ganz“ lässt darauf schließen, dass die Genese des alternativen Emotionsentwurfs in der Auseinandersetzung mit den Reaktionen der Schüler*innen begründet liegt. Den Schüler*innen attribuiert die Lehrerin, dass diese ihr ihre Reaktion „nicht total übel genommen“ haben. Lisa-Marie Jung scheint die Auswirkungen ihres Handelns dadurch abzumildern, dass sie den Schüler*innen keine sich verändernden Emotionen ihr gegenüber zuschreibt, die sich negativ auf die weitere Interaktion auswirken könnten. Es kommt folglich zum Ausdruck, dass ihr dargestelltes unterrichtsbezogenes Handeln und die damit verbundenen Emotionsexpressionen für sie zu keiner nachhaltigen Verunsicherung der Interaktionsgeschichte geführt haben. Dennoch wird den Schüler*innen zugeschrieben, dass diese „schon so ein bisschen überrascht“ gewesen seien. Die Wahrnehmung und Deutung der Emotionsexpression bei den Schüler*innen scheint einen vertieften Auseinandersetzungsprozess anzustoßen bzw. dessen Bestandteil zu sein. Die den Schüler*innen attribuierte Emotion der Überraschung bezieht die Lehrerin auf ihre Reaktion, ‚sauer zu sein‘. Zudem zeigt sich eine Parallele zu der von ihr zuvor berichteten eigenen Reaktion. Nach Ansicht von Lisa-Marie Jung haben die Schüler*innen folglich ihre Emotion, ‚sauer zu sein‘, wahrgenommen, was dazu führt, dass ihre Emotionsexpression wiederum eine Emotion bei den Schüler*innen auszulösen scheint.

Sowohl die Emotionsexpressionen der Schüler*innen als auch ihre eigenen scheinen damit wechselseitig bestimmte Erwartungen zu verunsichern. Damit bringt die Lehrerin implizit die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass sich auch auf Seiten der Schüler*innen bestimmte normative Verhaltenserwartungen konstituiert haben. Das Interpretieren dieser Erwartungen kann als eine Bearbeitungsweise der erlebten Irritationserfahrung und zur Darstellung gebrachten

Verunsicherung ihres berufsbezogenen Habitus gedeutet werden. In der reflexiven Beschäftigung mit dem Erlebten konturiert sich damit die Norm, „viel lockerer“ auf Unterbrechungen der Vermittlungstätigkeit zu reagieren. Dass die dargestellte Verunsicherung in einer eher hohen Intensität erlebt zu werden scheint, zeigt sich in den mehrfachen Wiederholungen.

Diese Wiederholungen deuten somit darauf hin, dass das wahrgenommene Erleben des Spannungsverhältnisses einen Bearbeitungsdruck auf die Lehrerin ausübt, der einen vertieften Auseinandersetzungsprozess initiiert. Ihre Antwort schließt Lisa-Marie Jung mit der bereits einleitend formulierten Erklärungstheorie zu ihrem Handeln ab:

„Ja, also ich glaub, ich hab ein bisschen überreagiert, aber ich glaube, wie gesagt, dass ich das- dass das einfach davon kommt, dass ich so dieses Bild hab, man muss- man darf nicht zu viel durchgehen lassen- man muss eine gewisse Strenge haben einfach und in der Situation hab ich dann entsprechend gehandelt, hätte ich eigentlich lockerer nehmen können, glaube ich//mhmm//. Ja @(.).@.“ (It1: 466-471)

Es wird deutlich, dass Lisa-Marie Jung ihre Orientierung an der Norm, ‚streng‘ zu sein, auf ihren Ausbildungskontext zurückführt und dahingehend weiter ausdeutet, dass damit ein sanktionierendes und reglementierendes Handeln verbunden ist. Diese Ausdeutung kann in Bezug gesetzt werden zur einleitend angeführten Metapher, „immer die Zügel in der Hand zu halten“ (It1: 443), welche das Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrollierbarkeit impliziert. Die Norm, ‚streng‘ zu sein, stellt die Lehrerin im Zuge des Auseinandersetzungsprozesses mit dem erlebten Spannungsverhältnis somit in Frage. Zwar erkennt sie deren Gültigkeit weiterhin an, die Bewertung ihres Handelns als „ein bisschen überreagiert“ weist aber darauf hin, dass sie die handlungspraktische Umsetzung der Norm in ihrer Reichweite einschränkt. Die Aussage „in der Situation hab ich dann entsprechend gehandelt“ lässt darauf schließen, dass die Orientierung an der Norm ihrem habituellen Handeln bzw. berufsbezogenen Habitus entspricht und sich die Norm zu eigen gemacht worden ist.¹⁷

Durch das Bearbeiten des erlebten Spannungsverhältnisses scheint zugleich Erfahrungswissen generiert worden zu sein, das sich darauf bezieht, dass die Reichweite der Norm situativ an die Schüler*innen und den Kontext ihres Handelns angepasst werden muss. Die Orientierung der Lehrerin an dem Entwurf einer alternativen Emotionsexpression steht in diesem Zusammenhang in

16 Im Kontext der mehrdimensionalen Typologie der Studie KomBest kann in diesem Zusammenhang von einem modifizierenden *Modus Operandi* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen gesprochen werden (vgl. Hericks et al. 2018).

Widerstreit zu der Norm, ‚streng‘ zu sein. Beide Normen bewegen sich auf der Ebene ihrer beruflichen Identität. Zugleich ist Lisa-Marie Jung daran orientiert, die im Kontext des Spannungsverhältnisses neu wahrgenommene Norm zur Performanz zu bringen, woraus sich Potenzial für den Anstoß von Veränderungen auf der Ebene der Praxis ergibt. Inwiefern das erworbene Wissen habitualisiert wird und damit Veränderungen auf der Ebene des berufsbezogenen Habitus angestoßen werden, lässt sich in dieser querschnittlichen Betrachtung nicht beantworten.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang zu Normen steht die Art und Weise ihres *Wirksamwerdens* in und für die Praxis im Vordergrund, woraus sich grundsätzlich zwei *Funktionen von Normen* ableiten lassen, die eine rein *legitimatorisch-rationalisierende* sowie für das habituelle Handeln *dynamisierende* Bedeutung umfassen (vgl. Bohnsack 2017, S. 51). Die innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie zentralen Konzepte des Orientierungsrahmens (i. w. S.) und des konjunktiven Erfahrungsraums eröffnen einen handlungstheoretisch und empirisch ausgearbeiteten Zugang zur Relation zwischen Habitus und Norm (vgl. ebd., S. 62). Mit ihrem kontrafaktischen, imaginativen und rationalisierenden Charakter unterscheiden sich Normen kategorial von der performativen Dimension und somit auch vom Habitus (vgl. ebd., S. 55).

Der Beitrag hat zu zeigen versucht, dass die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen insbesondere auf einer vertieften Auseinandersetzung mit einer wahrgenommenen Norm beruht und sowohl in der Generierung von Wissen als auch in der Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen (i. w. S.) besteht. Es ist eine Prozessstruktur erläutert worden, in der Emotionen als Medium, Ausdruck, Bestandteil und Auslöser für die Wissensgenerierung und -aneignung in den Blick kommen. Diese Prozessstruktur sowie die Funktionen von Emotionen sind aspekthaft in einem empirischen Beispiel veranschaulicht worden. Eine Fokussierung auf Emotionen ermöglicht folglich valide, die Qualität der spannungsreichen Relation zwischen Habitus und Norm, deren Bearbeiten sowie diese Kategorien selbst zu rekonstruieren. Zudem ist ein Zugang zu Veränderungen eröffnet worden, der in einer querschnittlichen Betrachtungsweise Veränderungen auf der Ebene des Erlebens und der Praxis von Veränderungen auf der Ebene des Habitus unterscheidet. Eine längsschnittliche Betrachtungsweise würde darüber hinaus vertiefere Erkenntnisse über die Eigenschaft der Transformativität und Stabilität dokumentarischer Kategorien sowie ihrer Relationen eröffnen. In Bezug auf Emotionen gilt es zudem die Ebene der performativen Performanz sowie

ihre Relation zur proponierten Performanz (vgl. ebd., S. 92f.) detaillierter auszuarbeiten und die empirischen Erkenntnisse durch eine Erweiterung des Datenmaterials voranzutreiben. Des Weiteren gilt es, die strukturelle Besonderheit von konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen stärker zu berücksichtigen, die sich durch eine Verdopplung der Doppelstruktur, Mehrdimensionalität und Zugehörigkeit sowie durch konstituierende Rahmungen auszeichnet (vgl. ebd., S. 141).

Transkriptionszeichen

(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
viellei-	Abbruch eines Wortes
//mmh//	Hörersignal des Interviewers
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen

Literatur

- Amling, S., & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 18.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen u. Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014a). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.

- Bohnsack, R. (2014b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders., *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9–32). Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich, G. (2014). Einverleibung (incorporation). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 81–90). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1978a). *Techniken der Imagepflege. Eine Analyse ritueller Elemente in sozialer Interaktion*. In Ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (S. 10–53). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1978b). *Verlegenheit und soziale Organisation*. In Ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (S. 106–123). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode*. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, (S. 65–80).
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt, New York: Campus.

- Holder, P. (2014). Hexis (héxis). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 124–127). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der Dokumentarischen Methode. metatheoretische Herausforderung durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Katz, J. (2015). Über ausrastende Autofahrer und das Weinen. Untersuchungen zur emotionalen Metamorphose des Selbst. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Jack Katz. Über ausrastende Autofahrer und das Weinen. Untersuchungen zur emotionalen Metamorphose des Selbst* (S. 15–96). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster, New York: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2013). »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnitterforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), (S. 13–32).
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 91–154). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mees, U. (2006). Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie. Eine Skizze. In R. Schützzeichel (Hrsg.), *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze* (S. 104–122). Frankfurt, New York: Campus.

- Meuser, M. (1999). Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütz, Bourdieu und Mannheim. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation* (S. 121–146). Konstanz: UVK.
- Neckel, S., & Pritz, S. M. (2016). Emotion aus kultursociologischer Perspektive. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursociologie* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2016a). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16 (2), (S. 115–136).
- Nohl, A.-M. (2016b). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung. Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105–122). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Pettenkofer, A. (2012). Von der Situation ergriffen. Emotionen in der pragmatistischen Tradition. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rastetter, D. (2008). Zum Lächeln verpflichtet. Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. Frankfurt, New York: Campus.
- Rauschenberg, A., & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. von (2017). Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 299–314). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Scheer, M. (2017). Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 255–267). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Scheve, C. von (2011). Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion. Akteur, Gruppe, normative Ordnung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, (S. 207–222).

- Schütz, A. (1971). Strukturen der Lebenswelt. In I. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze III. Studien zur phänomenologischen Philosophie* (S. 153–170). Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, A. (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Konstanz: UVK.
- Schützeichel, R. (2008). Soziologische Emotionskonzepte und ihre Probleme. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 33, (S. 82–96).
- Schützeichel, R. (2012). Emotionen in Handlungen. Skizzen zu einer soziologischen Integration von Emotions- und Handlungstheorie. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 227–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sotzek, J. (2019). Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Buchreihe Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Hrsg. A. Gehrmann, T.-S. Idel, M. Keller-Schneider & K. Kunze. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (2), (S. 315–333).
- Tranow, U. (2015). Norm, soziale. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 256–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2020). Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt. Zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 127–145). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Emotionen und Praxeologische Wissenssoziologie.

Replik zum Beitrag von Julia Sotzek

Julia Sotzek geht in ihrem Beitrag von der Grundannahme aus, dass jede Wahrnehmung, jedes Denken, Fühlen und Handeln, jegliche Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch Emotionen beeinflusst wird. Als handlungstheoretische Grundannahme gefasst, wird der „Gegenstand *Emotion*“¹ für die praxeologische Wissenssoziologie relevant, methodologisch innerhalb des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm virulent. Sotzek will aufzeigen, dass das Erfassen von Emotionen nicht nur erkenntnisbildend sein kann, sondern sich anhand von empirischem Material zur beruflichen Einsozialisation von Lehrkräften quasi aufdrängt. Interessant ist, dass Sotzek im Rahmen des ihrem Beitrag zugrundeliegenden Forschungsprojekts und der daraus resultierenden Dissertation erstmals dezidiert Emotionen zum Gegenstand der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie macht. Anders formuliert könnte man sagen, dass nun auch die Praxeologische Wissenssoziologie emotional affiziert zu sein scheint. Denn seit geraumer Zeit haben Emotionen die disziplinären (Ursprungs-)Orte der Psychologie, Philosophie, Neurowissenschaften und Soziologie überwunden und werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen individueller, aber genauso auch kollektiver Natur in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt betrachtet. Exemplarisch genannt seien hier die Soziale Arbeit (vgl. Müller 2011), in jüngerer Zeit insbesondere die Ausführungen zur sozialpädagogischen Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext (vgl. Bauer et al. 2018). Sowohl „Bauchgefühle“ (Bastian et al. 2018) der Professionellen wie auch Schamgefühle der Adressat*innen (vgl.

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Sotzek i. d. B. Die Hervorhebung entspricht dem Original.

Lorenz et al. 2018) sind Gegenstand von Emotionsanalysen. Beispielsweise haben sich die Geschichtswissenschaften der Thematik (wieder) angenommen – bereits 1941 ist in der einflussreichen französischen Zeitschrift *Annales* der Vorschlag zu finden eine „breitangelegte kollektive Untersuchung der fundamentalen menschlichen Gefühle und ihrer Ausdrucksformen“ vorzunehmen (Febvre zit. n. Frevert 2009, S. 196). Während Ute Frevert (2009) fragte, was Gefühle in den Geschichtswissenschaften zu suchen hätten und damit für eine breite historische Auseinandersetzung mit der Thematik den Grundstein legte, zeigen Heßler (2020) und Poser (2020a) gut 10 Jahre später für die Technikgeschichte auf, welche Bedeutung Emotionen beim Umgang mit Technik zukommt. Essenz der verschiedenen Analysen von Emotionen ist, dass Handlungsweisen besser nachzuvollziehen sind, „wenn man die mit Entwicklungen oder Ereignissen verbundenen Emotionen aus soziologischer, interkultureller oder historischer Perspektive untersucht“ (Poser 2020a, S. 251).

Zunächst werden im Folgenden Emotionen skizzenhaft umrissen (1), dies kann als Ergänzung zum Beitrag von Sotzek gelesen werden. Anschließend geht es um die Verbindung von Emotionen und Praxeologischer Wissenssoziologie (2), die als eine bereits emotionssensible Methode und Methodologie gelten kann, wie an einzelnen phasenbezogenen Beispielen der Erhebungssituation oder auch der Auswertung ausgeführt wird. Abschließend wird ein Vorschlag zur Integration einer Emotionsanalyse in eine Praxeologische Diskursanalyse gemacht (3).

1 Emotionen

Emotionen prägen das gesamte Leben eines Menschen, da diese Einfluss auf das Handeln, auf Wahrnehmungen und das Verhalten gegenüber anderen Individuen haben (vgl. Fuchs 2014, S. 23). Sie strukturieren „intersubjektive Handlungsvollzüge“ und bilden „prägende Kontexte, Atmosphären“ (Brumlik 2000, S. 198). Sie können handlungsleitend sein, spielen in Prozesse des Abwägens und Entscheidens hinein. Besondere Bedeutung für **Entscheidungen** haben Emotionen, wenn komplexe Zusammenhänge ein informiertes, abwägendes Urteil erschweren (vgl. Poser 2020b, S. 229). Dies kann bei schwer abzuwägenden politischen Entscheidungen ebenso wie bei Entscheidungen über eine mögliche Kindeswohlgefährdung durch Fachkräfte des Jugendamtes der Fall sein.

Sowohl in der Soziologie (z. B. bei Georg Simmel und Silvan Tomkins; zur Übersicht vgl. Flam 2002, S. 11) als auch in der Psychologie (vgl. Ekman 2008) werden Emotionen als Basisemotionen wie Liebe, Hass, Neid, Dankbarkeit, Eifersucht, Freude, Wut, Ekel, Angst, Verachtung, Trauer und Überraschung kategorisiert. Die sieben letztgenannten Emotionen wurden aufgrund

der Forschungen von Ekman als weltweit vorzufindende und kulturübergreifende Emotionen beschrieben (vgl. ebd.). Emotionen sind jedoch nicht nur körperliche Erregungszustände, sondern können vor allem auch als „eigenständige Verarbeitungsformen der sozialen Wahrnehmung“ (Schmid Noerr 2003, S. 48), emotionale „Mischformen“ (Frevert 2009, S. 191) beschrieben werden. Wahrnehmungen, Reaktionen und Bewertungen eines emotionsauslösenden Geschehens sind verschieden (vgl. Glasenapp 2013, S. 12).

Gefühle und Emotionen werden meist synonym genutzt, manche Autoren plädieren für eine Trennung (z. B. Müller 2011). Affekte, Empfindungen und Stimmungen tauchen ebenfalls als Begriffsvokabular im komplexen Feld der Emotionen auf. Emotionen sind demnach individuell, flüchtig als Erregungszustand, dauerhaft als Gemütslage oder auch den Habitus prägend, körperlich und performativ sowie auch kollektiv anzutreffen in „emotional communities“ (Rosenwein 2006), beispielsweise in sozialen Bewegungen, in denen Menschen mit ähnlichen Orientierungen zusammenfinden. Sie sind zeitspezifisch, gesellschafts- und kulturabhängig (vgl. auch die Ausführungen zu kollektiven Emotionen von Martha Nussbaum 2019), bis hin zu sozial normierend als Gefühlsnorm anzutreffen (Hochschild 1983, S. 4ff.; z. B. Freude bei einer Hochzeit). Emotionen können also auf Personen, Situationen wie auch auf Gegenstände (z. B. Flugangst) bezogen sein. Bis zu einem gewissen Grad ist es möglich, Emotionen vorzuspielen und zu instrumentalisieren. In Bezug auf die Wahrnehmung von Berufsrollen hat Arlie Hochschild dies herausgearbeitet; so gehört es zur Rolle der Flugbegleiterin oder des Flugbegleiters zu lächeln, unabhängig vom tatsächlichen Befinden der jeweiligen Person (vgl. ebd.).

In früheren Diskussionen wurden Kognition und Emotion (als Gegenspieler) voneinander getrennt, während Schmid Noerr (2003, S. 48) von einer Gleichzeitigkeit ausgeht: „Gefühle ohne Verstand (Intentionalität, Urteilen, Schließen) sind ebenso unmöglich, wie Verstand ohne Gefühle (Werten, Entscheiden)“. Hier ließen sich die Ausführungen von Sotzek sehr gut anschließen, wenn sie Emotionen zwischen kommunikativem Wissen (Verstand/Norm) und Habitus (Gefühl/Emotion) verortet. Sotzek versteht im Anschluss an Bourdieu und Wacquant (1996, S. 155) Emotionen als Habitusschemata und umgeht mithin eine Dichotomisierung von Emotion und Kognition.

2 Emotionen und Praxeologische Wissenssoziologie

Mit der Perspektive von Sotzek auf soziale Praktiken und ihre habituelle Herstellung sind Emotionen inhärenter Bestandteil der Praxeologischen Wissenssoziologie. Sie erkennt sie als Objektivationen, die als soziale Praxis beobachtbar oder als Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte zutage treten.

Bereits Karl Mannheim beschrieb für die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten, dass Forscher*innen „alle seine Objektivationen [der beforschten Person; d. A.] auffassen, seine Miene, sein Gebärdenspiel, sein Lebenstempo, sein Sprachrhythmus“ (Mannheim 1964, S. 108). Für Mannheim wie auch die Weiterentwicklung bis hin zur Praxeologischen Wissenssoziologie resultieren Handlungen aus Praktiken des Denkens, Fühlens und Wahrnehmens (vgl. Mannheim 1980, S. 212).

Die Praxeologische Wissenssoziologie hat nicht den Anspruch, den „Innenweltbezug“ (Schütz und Luckmann 2003, S. 286ff.) der handelnden Akteure, ihre innersten Gefühle zu bestimmen, die „Motivationsrelevanz“ (ebd.) entfalten, sondern den Modus Operandi der Praktiken zu rekonstruieren, wie ihnen (emotionsbasierte) Bedeutungen sinngebend beigemessen werden. Das heißt, im Dokumentsinn, dem konjunktiven Wissen im Sinne Mannheims, finden sich elementare Erfahrungs- und Wissensstrukturen, die ohne Emotionen nicht zu denken sind. Es ist demzufolge nicht verwunderlich, dass die erste praxeologisch-wissenssoziologische Studie, die sich Emotionen widmet, eine Phase tiefgreifenden biographischen Wandels betrifft: den Berufseinstieg von Lehrkräften. Wie eingangs ausgeführt, werden Emotionen in komplexen Entscheidungssituationen relevant, sie können helfen, auf habitualisierte Routinen zurückzugreifen und ermöglichen unmittelbare, schnelle Reaktionen. In „People Processing Organizations“, wie Ralf Bohnsack (2020) Schulen wie auch Organisationen der Sozial- wie auch der Kleinkindpädagogik fasst, existieren Zwänge, sich positionieren und entscheiden zu müssen; erfordern Kommunikationen der Schüler*innen Anschlusskommunikationen der Lehrkräfte, die vorher weder planbar noch kalkulierbar sind und sich nur teilweise auf den formalen, kommunikativen Teil des Unterrichtsgeschehens beziehen. Es wäre interessant, die Studien zu (organisationsunabhängigen) spontanen Bildungsprozessen im Sinne des Wandels von Orientierungsrahmen (siehe z. B. Nohl 2006; von Rosenberg 2011) auf Emotionen hin zu re-analysieren, im Vergleich zu feldspezifischen, resp. organisationspezifischen Bildungsprozessen und mit professionspezifischen Bildungsprozessen zu vergleichen.

Auf der methodischen Anwendungsebene stellt die Dokumentarische Methode bereits einen emotionssensiblen Zugang dar:

1) *Erhebungssituation*: Auf der Ebene der Erhebung nehmen Forschende eine wertschätzende, bejahende Grundhaltung ein, die vergleichbar mit der

klient*innen- bzw. personenzentrierten Gesprächsführung im Sinne Carl Rogers (1957) ist. Bei der Transkription werden entsprechend Pausen in ihrer Länge ausgewiesen oder auch das ‚soziale Grunzen‘ (vgl. Rogers 2013) des Interviewers/der Interviewerin festgehalten, um nicht nur das WAS des Sprechens, sondern auch das WIE, emotionale Atmosphären, zu erfassen. Nicht erst bei einer Gruppendiskussion haben wir es mit einem kollektiven Geschehen zu tun, auch die Person des Interviewers/der Interviewerin beeinflusst das Geschehen und kann durch Schaffen einer positiven Atmosphäre helfen, etwaige (emotionale) Widerstände des Erzählens zu überwinden. Ein kurzer Interview-Ausschnitt aus dem Beitrag von Sotzek soll der Illustration dienen:

„und dann hatten wir ähm Unterricht gehabt und dann haben die sich ähm mal einen Scherz erlaubt, sag ich mal, das machen die ja wirklich sonst nie//@(..)@//, aber ich war trotzdem sauer und hinter dachte ich, ich hätte nicht sauer sein dürfen//okay//; (..).“

Es wird deutlich, dass die interviewende Person mit der interviewten Lehrerin mitschwingt: Nach der Erwähnung des Scherzes kommt es zu einem kurzen Auflachen (@(..)@) seitens der interviewenden Person. Als die Lehrerin jedoch fortfährt, „trotzdem sauer“ gewesen zu sein, äußert erstere ein „okay“, das mehr ist als ein Hörsignal des aktiven Zuhörens (mhm), sondern auf ein (emotionales) Nachvollziehen in situ hinweist. Gleichwohl kann es in Interviews zu emotionalen Widerständen kommen, an nicht Gesagtes ist schwer heranzukommen.

In welchem Maße offene Interviewsituationen Emotionen im Sprechen aktualisieren können, zeigen die Ausführungen zu Interviews mit Geflüchteten, die im Rahmen von narrativen Interviews eine Re-Traumatisierung erlebten aufgrund der Nähe des Settings zu den Interviews, die anlässlich der Asylverfahren durchgeführt werden (vgl. Thielen 2009).

2) *Auswertungssituation*: Bei der Auswertung nach der Dokumentarischen Methode sind in Bezug auf das methodische Vorgehen im Rahmen einer Emotionsanalyse die Aspekte **Zeit** und **Orientierungsgefühle** bedeutsam: Bei der zeitlichen Dimension geht es darum, dass die Zeit, welche gebraucht wird, um zu einer reflektierten Bewertung einer Situation zu gelangen, sehr wichtig ist. So können Situationen erlebt werden, die sofortige Anschlussreaktionen erfordern, jedoch emotional noch nicht eingeordnet werden können. Es benötigt den Moment, in dem eine Situation mit einer schon gegebenen und erfahrenen Emotion verknüpft werden kann. Darauf folgt eine Reaktion, der performative Handlungsvollzug. Bei einer späteren Bewertung derselben Situation kann es nochmals zu einer Neu-Bewertung und Einordnung der Praxis auf einer propositionalen Ebene kommen, die eher dem Identitätsmanagement, einer Rollen-erwartung und dem ‚Sich-in-einer-(Interview-)Situation-Präsentieren‘ gilt. Es

geht um eine normative Erwartungserwartung: Zum einen wird das von Sotzek beschriebene Spannungsverhältnis (Diskrepanzerfahrungen) aus der jeweils erlebten Situation im Sprechen aktualisiert, gleichzeitig kann eine antizipierte Erwartung des gesellschaftlich Sagbaren, des Identitätsmanagements in der Abwendung von Beschädigungen des Selbst eine Rolle spielen. Dazu nochmals ein kurzer Ausschnitt aus einem Interviewzitat des Beitrags. Diese Sequenz schließt unmittelbar an die nachträgliche Bewertung der Gefühlslage der Lehrerin – „ich war trotzdem sauer“:

„mitten in meinen Erklärungen ging das dann also ‚Erdbeben‘ und alle unter die Tische, ja u:nd äh ich war in dem Moment so geschockt, weil äh: ja das war halt einfach so überraschend“.

Die (betonte) Beschreibung „geschockt“ entspricht zeitlich dem Erleben in der Situation, die Lehrerin taucht in der Beschreibung erneut in die Situation ein. Im Unterschied dazu ist sie anschließend – aus der Retrospektive – „sauer“. Zu dem Zeitpunkt ist sie nicht mehr in der passiven Fassungslosigkeit verortet, sondern aktiv nach außen – auf die Schüler*innen orientiert – „sauer“. Es geht nicht darum, ob oder wie verärgert die Lehrerin in der Situation war, der Geltungscharakter bleibt – wie sonst in der Dokumentarischen Methode auch – eingeklammert. Es geht darum Zeit als Wirkfaktor emotionalen Erlebens zu erkennen wie auch gleichzeitig die Suche propositionaler Gehalte, emotionaler Versprachlichungen nicht als synonym der Praxis zu nehmen.

„Orientierungsgefühle“ wie sie von Agnes Heller (1981, S. 114) beschrieben werden weisen eine Parallele zur Dokumentarischen Methode auf, in der – insbesondere in älteren Schriften – zwischen positiven und negativen Gegenhorizonten unterschieden wird, die Einfluss auf die Handlungspraxis haben. Heller nennt das „*Ja-Gefühl*“ im Unterschied zum „*Nein-Gefühl*“, die in ihrem Spannungsgefüge „Orientierungsgefühle“ (ebd., H. i. O.) darstellen. Auch Paul Ekman sieht zwei Gefühlsrichtungen, die uns zu konträren Handlungen motivieren. Er bezeichnet sie als ‚euphorisch‘ im Unterschied zu ‚dysphorisch‘ (vgl. Ekman 1999, S. 51.f.). Mit Hilfe dieser ‚Orientierungsgefühle‘ beziehen wir uns auf das, was unsere Umgebung oder wir selbst für gut oder böse hält bzw. halten, bewerten dementsprechend die jeweilige Situation und „motivieren uns zu Handlungen, die mit unseren moralischen Gewohnheiten in Einklang stehen“ (Schmid Noerr 2003, S. 40). Während die Gegenhorizonte und deren Enaktierungspotentiale (Bohnsack 2003, S. 136) in der Dokumentarischen Methode bis zu Beginn des 21. Jh. eine deutliche Nähe zu diesen Ausführungen aufweisen, ist dies in der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) nicht mehr der Fall. Nunmehr werden Gegenhorizonte vor allem als relevant im Zuge der Entwürfe imaginärer Vorstellungen für die habitualisierte Alltagspraxis benannt (vgl. ebd., S. 57). Hier sehe ich anhand der Ausführungen von Sotzek die Notwendigkeit, Gegenhorizonte auch im Sinne

von Orientierungsgefühlen zu fassen, die sich jenseits imaginativer Kollektivvorstellungen ereignen können.

3 Vorschlag der Integration einer Emotionsanalyse in eine Praxeologische Diskursanalyse

Während die bisherigen Phänomenspiegelungen oder auch Assoziationen mehr oder weniger direkt auf den Beitrag von Sotzek bezogen waren, entfernt sich der abschließende Vorschlag dezidiert vom Beitrag. Auf Sotzek bezogen bleibt der Ansatzpunkt, die Praxeologische Wissenssoziologie als Perspektive für die Erforschung von Emotionen zu nutzen. Allerdings nehme ich nicht mehr den performativen Vollzug von (professionalisierter) Praxis zum Ausgangspunkt, sondern das Produkt einer Praxis in Gestalt der Schreibpraxis von Zeitungsartikeln. Hier soll das Potential einer Emotionsanalyse nur angerissen werden, um einen diskursiven Raum zu eröffnen, der weitere Diskussionen und Ausformulierungen nach sich ziehen kann.

Bei einer Diskursanalyse, die sich als Datenquelle beispielsweise auf die Berichterstattung in der Tagespresse stützt, wird die praxeologische Dimension nicht verlassen oder die Seite der Rekonstruktion in dem Sinne gewechselt, dass nun ausschließlich das kommunikative Wissen in den Fokus geraten und handlungsleitend würde. Vielmehr wird die Auffassung vertreten, dass ein Diskurs nie als Ganzes der Rekonstruktion zugänglich ist, sondern stets aspekthaft vorzufinden, beispielsweise in Zeitungsartikeln als Sedimente eines Diskurses. Zeitungsartikel dienen zu einem großen Teil der Information und der Meinungsbildung einer ausgewählten Öffentlichkeit. Neben der Aufzählung vermeintlicher Fakten finden sich in der Presse ebenfalls ausführliche Beschreibungen neben Argumentationen. Wie bereits mehrfach erwähnt, sind es Emotionen, habitualisierte Schemata, die in komplexen Situationen die Fähigkeit zu entscheiden oder auch zu handeln unterstützen oder sogar ermöglichen. In Prozessen sozialen Wandels oder in Bezug auf technologische Neuerungen, die nicht absehbare Folgen haben, erhält die (journalistische) Berichterstattung eine besondere Relevanz. Kollektive Stimmungen werden dabei nicht nur reproduziert, sondern die Schreibenden sind ebenso an ihrer Produktion und Konstruktion beteiligt. Beim Verfassen eines Beitrags befinden sich die einzelne*n Autor*innen im Spannungsfeld zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, auf der Ebene von propositionalen Gehalten. Aufgrund des Spannungsverhältnisses kann auch ein schriftliches Dokument, das narrative Anteile enthält, nie vollständig über das kommunikative Wissen erklärt werden. Vielmehr schleichen sich implizite, habitualisierte Orientierungen ein, die dem Verfasser bzw. der Verfasserin so gar nicht bewusst sein müssen, die impliziter Natur sind. Zu finden sind derartige implizite Wissensbestände in emotionskonnotierten Ausdrucksweisen, die positiven oder negativen Emotionen

aufrufen (auf der Seite der Textproduzierenden) wie auch positiv oder negativ orientierende Emotionen wecken (auf der Seite der Textrezipierenden).

Verdeutlichen lässt sich dies an einem kurzen Zeitungsausschnitt von 1952. Ein Vertreter der Kunststoffindustrie schrieb über den sich ausbreitenden Werkstoff:

„Nicht ganz zu Unrecht wurde von Journalisten festgestellt, daß die dargebotene technische Symphonie von Farben und Formen der überwiegenden Mehrzahl der Besucher den ‚*Kunststoffbazillus*‘ eingeimpft hat. Die deutsche Kunststoffindustrie habe bewiesen, daß aus Kindern des Mangels *Werkstoffe mit Weltgeltung* geworden sind und daß der ... Deutsche ebenso ‚*plastic minded*‘ werden kann wie der Amerikaner“ (Die Zeit 51, 18.12.1952, Kursivierung im Original).

Der Autor des Artikels beabsichtigt, dezidiert positiv über Kunststoffe zu berichten. Er benutzt auffallend viele Metaphern und metaphorische Analogien wie die „technische Symphonie von Farben und Formen“. Es handelte sich um keine naturwüchsige Neuentwicklung technologischen Fortschritts. Ähnlich der aktuellen Diskussion um Künstliche Intelligenz verbindet der Autor sprachlich positiv konnotierte Kulturleistungen („Symphonie“) mit der beargwöhnten Neuerung.² Obwohl er auf der expliziten Ebene positiv berichtet, überblickt auch der Interessensvertreter der Kunststoffindustrie die damalige Entwicklung nicht vollständig; ist er sich auf der impliziten Ebene der Auswirkungen, die mit der Ausbreitung von Kunststoffen einhergehen, nicht im Klaren. Nur so wird der „*Kunststoffbazillus*“ verstehbar – die Metapher eines Krankheitserregers. Ohne weiteres, externes Zutun impft sich der Erreger – der Kunststoff – selbst ein und verbreitet sich selbsttätig. Im *Wie* des Schreibens sind Hinweise auf die Verunsicherung des Orientierungsgehaltes gegeben, auf das Erleben hinter der Schreibpraxis, das sich auch hier im Spannungsverhältnis zwischen kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen realisiert.

Auf der methodologischen Ebene könnte es künftig darum gehen, die Praeologische Wissenssoziologie neben der Diskursanalyse (siehe bei Khan-Zvornicanin (2016)) ergänzend mit einer Emotions- wie auch Metaphernanalyse (Lakoff und Johnsen 2003; Schmitt 2017) zu verbinden.

Auf der methodischen Ebene würden nicht nur die Quellen selbst dokumentarisch rekonstruiert werden (Fokus: Rekonstruktion der Herstellung/des Einsatzes von Gefühlen propositionalen Gehalts), sondern auch die Rezeption der Emotionsgehalte könnten in Gruppendiskussionen erfasst werden (Fokus: Rekonstruktion der Rezeption und emotionsbasierte Performativität nach dem Lesen der Quellen).

2 Hiermit soll vermutlich Akzeptanz in der Bevölkerung geschaffen werden.

Emotionen berühren damit nicht nur Fragen der Bildung und Erziehung, sondern ebenso Fragen von Sozialität wie auch Prozesse sozialen Wandels, was sie wiederum als Analysegegenstand interessant macht. Sowohl Gefühlsbildungsprozessen bei der schriftlichen Aufbereitung gesellschaftlich relevanter Entwicklungen als auch Emotionen im Rahmen professionsspezifischer Bildungsprozesse gilt es künftig in der Praxeologischen Wissenssoziologie verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen.

Literatur

- Bastian, P., Schrödter M., Becker-Lenz, R; Gautschi, J., Grosse, M., Hunold, M., & Rüegger, C. (2018). Bauchgefühle in der Sozialen Arbeit. In P. Pauer & M. Dörr (Hrsg.) a.a.O., S. 128-140.
- Bauer, P., Dörr, M., Dollinger, B., Neumann, S., & Richter, M. (Hrsg.) (2018). Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich (5. Aufl.).
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: B. Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2000). Moralische Gefühle – Vertrauen und Scham. In L. Winterhager-Schmid (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim: DStV, S. 195–207.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dagleish & M. J. Power (Hrsg.). Handbook of Cognition and Emotion. Wiley, Chichester, pp 45-60.
- Flam, H. (2002). Soziologie der Emotionen. Eine Einführung. Konstanz: UTB.
- Frevort, U. (2009). Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen? In Geschichte und Gesellschaft, 35 (2009), S. 183-208.
- Fuchs, K. A. (2014). Emotionserkennung und Empathie. Eine multimethodale psychologische Studie am Beispiel von Psychopathie und sozialer Ängstlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Glasenapp, J. (2013). Emotionen als Ressourcen. Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heller, A. (1981). Theorie der Gefühle. Studienausgabe. Hamburg: VSA.
- Heßler, M. (Hrsg.) (2020). Technikemotionen. Paderborn: Schöningh.
- Hochschild, A. (1983). The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Berkeley.
- Khan-Zvornicanin, M. (2016). Kultursensible Altenhilfe? Neue Perspektiven auf Programmatik und Praxis gesellschaftlicher Versorgung im Alter. Bielefeld: Transcript.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003 [1980]). Metaphors we live by. London: The University of Chicago Press.
- Lorenz, F., Magyar-Haas, V., Neckel, S., & Schoneville, H. (2018). Scham in Hilfekontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In P. Pauer & M. Dörr (Hrsg.) a. a. O., S. 216-232.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In Ders.

- (hrsg. von Kurt H. Wolff). Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk (S. 91-154). Berlin/Neuwied: Luchterhand. (Original: (1921/22). In: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4).
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. (hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original: (1922-25). unveröffentlichte Manuskripte).
- Müller, B. (2011). Gefühle, Emotionen und Affekte. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, 5. Aufl., S. 508-515.
- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen, Toronto: B. Budrich.
- Nussbaum, M. (2019). Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise. Darmstadt: wbg.
- Poser, S. (2020a). Technikemotionen im Spiel. In M. Heßler (Hrsg.). Technikemotionen. Paderborn: Schöningh, S. 250-289.
- Poser, S. (2020b). Plastics – Sports – Emotions. In M. E. Callapez, S. França de Sá, A. Neves (Eds.), Plastics Heritage: History, Limits and Possibilities. Proceedings of the Plastics Heritage Congress 2019. Ludus, Lisboa 2020, pp. 225-234.
- Poser, S. (2021). Kindheit, Technik und Spiel aus historischer Perspektive. In: R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker (Hrsg.). Handbuch Kindheit und Technik. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Rogers, C. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. University of Chicago. Reprint of an original work published in 1957 in the Journal of Consulting Psychology, Vol. 21, pp. 95–103.—LEB. Abgerufen unter: <https://app.shoreline.edu/dchris/psych236/Documents/Rogers.pdf>.
- Rogers, C. (2013 [1983]). Therapeut und Klient – Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Rosenberg von, F. (2011). Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript.
- Rosenwein, B. (2006). Emotional Communities in the Early Middle Ages. Ithaca u.a. Cornell University Press.
- Schmid Noerr, G. (2003). Moralische und unmoralische Gefühle. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.). Bildung der Gefühle. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 40-76.
- Schmitt, R. (2017). Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A., Luckmann, T. (2003). Strukturen der Lebenswelt. Stuttgart: UTB.
- Thielen, M. (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. In Forum Qualitative Sozialforschung, 10(1), Art. 39, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901393>.

Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?

1 Einleitung

Wenngleich die Perspektive auf Habitustransformationen keinesfalls ein Spezifikum dokumentarischer Forschung darstellt – allem voran kann sie als Teil eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, genauer: des Bildungsdiskurses der bildungsorientierten Biographieforschung gelten¹ – so ist es doch kein Zufall, dass der Blick auf biographische Bildungsprozesse im Kontext dokumentarischer Forschung oftmals als Habitustransformation ausbuchstabiert wird.² Der Bezug auf den Habitus schließt dabei an die intensiven Auseinandersetzungen Ralf Bohnsacks und anderer dokumentarisch Forschender mit einer Vielzahl von Theorietraditionen,³ so auch Pierre Bourdieus Kulturosoziologie (vgl. etwa Bohnsack 2012 u. 2013), und dem Fokus auf das handlungsleitende Wissen an. Der Blick auf die Transformation des Habitus kann hingegen als spezifischer, durch ein erziehungswissenschaftliches Interesse motivierter Zuschnitt gelten, welcher – wenn die Transformation biographisch gedacht ist

-
- 1 Für erste Arbeiten aus dem Kontext der bildungsorientierten Biographieforschung, die den Habitus und dessen Transformation bildungstheoretisch fassen, siehe Koller (2002, 2009); Rieger-Ladich (2005); Wigger (2006). Viele weitere – zahlreiche davon aus dem Kontext dokumentarischer Forschung (s. FN2) – folgten.
 - 2 Für dokumentarische Forschungsarbeiten, die habitustransformationstheoretisch arbeiten, siehe Geimer (2010); Kramer et al. (2009 u. 2013); Rosenberg (2011 u. 2016); El-Mafaalani (2012); Maschke (2013); Kramer et al. (2013); Kramer (2013); Nohl et al. (2015); Helsper et al. (2018); Thomsen (2019).
 - 3 Zum Überblick über die Entstehungsgeschichte der Dokumentarischen Methode in Auseinandersetzung mit anderen qualitativen Methodologien und Theorietraditionen siehe Nohl et al. (2013).

und anhand der Lebensgeschichten von einzelnen Beforschten rekonstruiert wird – mit der konsequent kollektiven Konzeption des Habitus im Kontext der Dokumentarischen Methode (zumindest scheinbar) in ein Spannungsfeld tritt.

Im Folgenden gilt es zunächst, dieses hier in aller Kürze skizzierte Spannungsfeld von Dokumentarischer Methode und Bildungsforschung weiter zu ergründen und die Denkfigur eines an Akteur*innen gelagerten Habitus, wie sie ein biographietheoretisches Verständnis von Bildung mit sich bringt, zu diskutieren (Abschn. 2), um anschließend (Abschn. 3) aufzuzeigen, wie ein solcher Habitus grundlagentheoretisch und methodologisch gedacht werden kann; und wo und wie in diesem Verständnis von Habitustransformation schließlich der Aspekt der Tradierung ins Spiel kommt (3.1). Mit dem eingenommenen Blickwinkel auf die Rolle der Tradierung im Kontext von Transformation drehe ich die in der bildungsorientierten Biographieforschung gängige Perspektive gewissermaßen um und betrachte weniger die Habitustransformation selbst als vielmehr das, woran sie anknüpft. Denn dass die Bildungsprozesse immer auch an etwas Vorgängiges anschließen, werde ich hiernach anhand von empirischen Rekonstruktionen aufzeigen (3.2), bevor ich schließlich ein Fazit ziehen werde (Abschn. 4).

2 Dokumentarische Methode und Bildungsforschung

„Eine Bildungsforschung im Rahmen der Dokumentarischen Methode richtet ihren analytischen Fokus auf die Transformation eines handlungsleitenden, kollektiv strukturierten und oftmals impliziten Wissens der sich Bildenden“ (Thomsen und Amling 2019, S. 83). *Dass* der Blick einer dokumentarischen Perspektive auf Habitustransformation, welche ich hier, wie eingangs bereits dargelegt, als Bildung fassen möchte (vgl. Rosenberg 2011; Kramer et al. 2013; Nohl et al. 2015; Thomsen 2019 u.v.m.), auf das handlungsleitende, kollektive und oftmals implizite Wissen gerichtet ist, ist angesichts der grundlagentheoretischen und methodologischen Perspektive, die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt (vgl. etwa Bohnsack 2014a), nicht verwunderlich und scheint gewissermaßen gegeben. Jedoch ist die kollektive Strukturierung des handlungsleitenden Wissens im narrativen Interview – das als Mittel erster Wahl gelten kann, um personale, an Akteur*innen und ihre Biographie gebundene Bildungsprozesse zu erforschen – weniger unmittelbar erfassbar als dies z.B. anhand von Gruppendiskussionen der Fall ist. Während das Gruppendiskussionsverfahren auf Interaktion beruht und der sich hier entspinnde, selbstläufige Diskurs als „direkter und valider Zugang zu milieuspezifischen Bedeutungsmustern“ (Bohnsack 2014a, S. 115) gilt, verschiebt sich beim Erhebungsverfahren des narrativ-biographischen Interviews der Fokus stärker in

Richtung der einzelnen Akteur*innen und ihrer Biographie. „Bei der Analyse von narrativen Interviews“ müsse, so fasst es Arnd-Michael Nohl (2012, S. 165), „immer schon von der einzelnen Erhebung abstrahiert werden, um den kollektiven Hintergrund von Orientierungen in valider Weise zu identifizieren“. Der Zugang zur kollektiven Strukturierung erfolgt beim narrativen Interview also in gewisser Weise über einen Umweg. Dieser ‚Umweg‘ des Fallvergleichs sollte m. E. jedoch nicht (zuvorderst) als Manko dieses Erhebungsinstruments verstanden werden, sondern vor allem als anders gelagerter Forschungsfokus mit anders gelagerten Erkenntnismöglichkeiten.

Ein erziehungswissenschaftlich geprägter Forschungsfokus auf an Akteur*innen und ihre Biographie gebundene Prozesse, wie er aus dem Kontext der bildungsorientierten Biographieforschung resultiert, bringt, was die eingennommene Richtung der Generalisierungsabsicht angeht, auch einen speziellen Zuschnitt dokumentarischer Forschung mit sich: In den Vordergrund rückt hier statt einer Milieuanalyse die Prozesshaftigkeit biographischer Erfahrung und des in ihrem Kontext aufgebauten biographischen Wissens. Für diesen Forschungsfokus haben Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) eine spezifische Konzeption des Habitus vorgelegt, die als Vorstellung eines an Akteur*innen gelagerten Habitus beschrieben werden kann; was jedoch – und das gilt es hier ausdrücklich zu betonen – keinesfalls bedeutet, dass dieser Habitus individuell gedacht wird. In den Forschungsfokus rückt vielmehr die Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe, was „eo ipso [impliziert], diese nicht dem Individuum zuzuschreiben“ (Nohl 2019, S. 50).

Kollektivität spielt in dem skizzierten Forschungsfokus, auf dessen theoretische Grundannahmen ich im Folgenden noch ausführlicher eingehen werde, also durchaus eine Rolle, doch werden mit ihm nicht in erster Linie konjunktive Erfahrungsräume und die in ihrem Kontext vorfindlichen Orientierungsrahmen bzw. kollektiven Habitus typisiert. Der Fokus der Aufmerksamkeit rückt vielmehr auf das handlungsleitende Wissen, wie es sich aus der Überlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume (und mit ihnen verbundener kollektiver Habitus) an und in einzelnen Akteur*innen sedimentiert. Innerhalb dieser eingenommenen Perspektive liegt der Fokus dann zudem auf der Prozesshaftigkeit der Transformation dieser biographisch aufgebauten Wissensstrukturen, die (zwar) in konjunktiven Erfahrungsräumen entstanden sind und zumeist in anderen konjunktiven Erfahrungsräumen verändert werden, deren spezifische Prozess Erfahrung selbst aber durchaus auch eine konjunktive Erfahrung darstellt.

3 Zum Verhältnis von Habitustransformation und biographischem Hintergrund

Zwar versucht die Perspektive auf Habitustransformationen – wie es z.B. Hans-Christoph Koller (2007, S. 62f.) fasst – hauptsächlich die Frage zu beantworten, „wie [...] neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind“, doch kann dies im Umkehrschluss keinesfalls bedeuten, dass das Neue dabei einfach, metaphorisch gesprochen, vom Himmel fällt. Eine mehrdimensionale Konzeption des an Akteur*innen sedimentierten Habitus – bzw. bei Nohl (2006, S. 11): der „Lebensorientierungen“ – bietet eine Form, Transformationsprozesse nicht losgelöst vom biographisch Vorgängigen zu denken. Dies möchte ich im Folgenden zunächst in theoretischer und methodologischer Hinsicht näher beleuchten (3.1), um es anschließend auch an einem empirischen Beispiel exemplarisch zu demonstrieren (3.2).

3.1 *Mehrdimensionalität als Schlüssel zur Tradierung in der Transformation – Theoretische und methodologische Zugänge*

Als Ausgangspunkt der dokumentarischen Erforschung von Bildungsprozessen kann Arnd-Michael Nohls (2006) Monographie „Bildung und Spontaneität“ gelten, in der er eine empirisch fundierte Theorie von Bildungsprozessen entwickelte, die ihren Ausgang in der Spontaneität des Handelns nehmen und die er in pragmatistischer und wissenssoziologischer Perspektive theoretisch reflektiert. In einer theoretisch und empirisch an diese sowie an eine Studie von Florian von Rosenberg (2011) anschließenden Untersuchung haben Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) die von Nohl bemühten Theoriebezüge mit dem Konzept des Habitus, welches für die von Rosenberg (2011) entworfene Bildungstheorie zentral ist, miteinander in Bezug gesetzt und auf dieser Grundlage das Verhältnis von Lernen und Bildung in theoretischer wie empirischer Hinsicht näher bestimmt.

Auf den genannten drei Untersuchungen basieren die im vorliegenden Artikel präsentierten Überlegungen zur Tradierung in der Transformation und zur damit eng verbundenen Konzeption eines mehrdimensionalen, an Akteur*innen gelagerten Habitus.⁴ Im Folgenden möchte ich etwas ausführlicher auf einige

4 Meine Auseinandersetzungen müssten idealerweise durch zahlreiche weitere, bildungstheoretisch und dokumentarisch forschende Studien ergänzt werden, insbesondere auch durch solche, die mehrbenenanalytisch arbeiten (vgl. etwa Krüger et al. 2019) und auf diesem Wege den Fokus auf an Akteur*innen sedimentierten Habitus mit anderen Ag-

der Grundannahmen dieser Studien eingehen und auf diesem Wege sukzessive herausarbeiten, wie hier jeweils Transformation gedacht und theoretisch gefasst wird, welche Rolle dabei der vorgängigen biographischen Erfahrung zukommt und wie der für die Dokumentarische Methode stets zentrale Aspekt der Mehrdimensionalität in diesem Zusammenhang konzipiert wurde.⁵

Das bildungstheoretische Ziel der Untersuchung von Nohl (2006) ist die Rekonstruktion der „Transformation von Lebensorientierungen“ (ebd., S. 11), welche er pragmatistischer und wissenssoziologischer Reflexionen unterzieht und unter dem Wechselverhältnis von ‚reflexiven‘ und ‚vorreflexiven‘ Anteilen des Handelns beleuchtet (vgl. ebd., S. 15ff.). Seine empirischen Ausarbeitungen führen auf dem Wege einer komparativen Analyse der Bildungsprozesse von Befragten in drei Lebensaltern und drei verschiedenen Themenbereichen zu einer mehrdimensionalen Typenbildung der Phasen spontaner Bildungsprozesse. Nohl gibt mit dem Begriff der ‚Lebensorientierungen‘ einem aus der Tradition der Dokumentarischen Methode stammenden Grundbegriff eine zentrale Stellung, den Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) später weitestgehend mit dem Habitus, wie er an einzelnen Akteur*innen sedimentiert ist, gleichsetzen; ähnlich wie in der Dokumentarischen Methode insgesamt über lange Zeit hinweg die Begriffe des Orientierungsrahmens und des Habitus „weitgehend synonym verwendet“ (Bohnsack 2006, S. 132) wurden.⁶

Zur Transformation von Lebensorientierungen kommt es bei Nohl im Kontext einer z. B. durch die Auflösung tradiertter Milieus verursachten Krise, in deren Rahmen alte Handlungsvollzüge gestoppt werden. So entstehe ein „Freiraum, in dem sich das spontane Handeln voll entfalten“ (Nohl 2006, S. 267)

gierungsebenen des Sozialen in Verbindung setzen. Im vorliegenden Artikel beschränke ich mich jedoch auf diejenigen Studien, in deren Nachgang und Kontext meine eigenen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Analysen (Thomsen 2019) entstanden sind.

- 5 Zu den verschiedenen Verständnissen von Mehrdimensionalität und den damit verbundenen grundlagentheoretischen Unterschieden siehe auch Stützel (i.d.B.).
- 6 In späteren Arbeiten differenziert Bohnsack (2012, 2014b) beide Konzepte und spricht nun auch von einem „Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) [...] als übergeordneter Begriff zu demjenigen der Orientierungsschemata“ (Bohnsack 2014b, S. 35). Diesen versteht er als Erweiterung des ‚Orientierungsrahmens im engeren Sinne‘ (welchen er nun mit Bourdieus Habitusbegriff gleichsetzt), da ersterer neben den konjunktiven auch die kommunikativen Anteile des Wissens umfasse. Bei den Lebensorientierungen, wie sie Nohl konzipiert und rekonstruiert, stehen zwar die konjunktiven, vorreflexiven Anteile des Wissens im Vordergrund, Nohl denkt diese aber per se im Austausch mit reflexiven Anteilen. Die Lebensorientierungen bei Nohl resp. der Habitus in den im vorliegenden Artikel aufgeführten, an Nohl (2006) anschließenden Arbeiten lassen sich folglich nicht auf den ‚Orientierungsrahmen im engeren Sinne‘ reduzieren.

könne. Dem spontanen Handeln kommt in Nohls pragmatistischer Bildungstheorie nun die Rolle zu, den ins Leere laufenden Handlungsroutinen durch spontane Handlungsimpulse neue Handlungsalternativen hinzuzufügen, die – wenn sie sich als tragfähig erweisen – zu neuen Habits werden. Habits sind dabei mit John Dewey als Prozessstrukturen zu verstehen, „die den Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene, d. h. in der jeweiligen Begegnung von Mensch und Welt, regulieren“ (Nohl et al. 2015, S. 217).

Doch braucht es für Bildung, die sich auf die Transformation des umfassenderen Selbst- und Weltverhältnisses bezieht, mehr als die Entstehung eines neuen Habits. Nohl (2006, S. 112) konzipiert das Selbst dabei – in etwa äquivalent zum Habitus – als „die Durchdringung aller unterschiedlichen, durchaus auch divergenten Habits“. Wenn das Selbst und die Welt nicht nur in einzelnen Situationen, d. h. in Bezug auf einzelne Habits, sondern in größerem Umfang die Passung verlieren, so können die im Selbst sonst „tendenziell auseinander strebenden experiences“ (ebd., S. 110) (auch ein Begriff von Dewey) und die vielfaltigen „Bedingungen, mit denen das empirische Selbst verknüpft ist“ (ebd.) – die Welt also –, in der spontanen Handlung imaginativ in Einklang gebracht werden; so arbeitet Nohl es mit Bezug auf Deweys Arbeiten zur Religions- und Kunsttheorie aus. Eine solche ‚Imagination‘ bringe eine „mögliche Sinnhaftigkeit vorgängiger, präreflexiver experiences, die das ‚qualitative Ganze‘ ausmachen, zur Entfaltung“ (ebd., S. 105), und das Selbst würde in diesem Zuge intuitiv als ganzheitlich erfahren.

Was Nohl hier theoretisch ausarbeitet, kann also als eine Antwort auf die Frage, wie das ‚Neue‘ – die Transformation – und das ‚Alte‘ – die Tradierung – im Bildungsprozess zusammengedacht werden können, verstanden werden. Die Entstehung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses schließt ihm zufolge an bisher ungenutzte Anteile des biographischen Erfahrungshintergrunds, „das Potential der vorbewussten Lebenserfahrung“ (ebd., S. 276), an, wodurch es gelinge, neuen biographischen Sinn entstehen zu lassen und Selbst und Welt wieder in Passung zu bringen. Hatte Nohl seine Studie dahingehend als mehrdimensional bezeichnet, dass in ihrem Rahmen die Verläufe der empirischen Bildungsprozesse nach Kategorien sozialer Lagerung – z. B. der Dimension des Lebensalters und in Ansätzen auch jener des Schulabschlusses – differenziert werden, so kann auch seine Konzeption des Selbst, in Bezug auf dessen Zusammensetzung aus den verschiedenen Prozessstrukturen von Habits, als mehrdimensional verstanden werden, formiert sich das Selbst doch aus unterschiedlichen, auch gegenläufigen Habits.

Ähnliches ist auch in der habitustheoretisch fundierten Untersuchung von biographischen Bildungsprozessen, wie sie von Rosenberg (2011) vorgelegt hat, zu finden. Die Rede von Mehrdimensionalität bezieht sich in seiner Studie (auf die ich hier aus Platzgründen vorwiegend in Bezug auf diesen spezifischen

Aspekt eingehe) auf die Anlage des Habitus, der als durch „unterschiedliche Logiken der Praxis“ (ebd., S. 78) konstituiert verstanden wird. Für von Rosenbergs praxeologische Reformulierung des (an Akteur*innen sedimentierten) Habitus ist dessen Mehrdimensionalität zentral, konstituiert der Habitus sich ihm zufolge doch aus der Relationierung der verschiedenen ‚Logiken der Praxis‘ an einzelnen Akteur*innen. Mit diesem mehrdimensionalen Verständnis des Habitus schließt von Rosenberg weniger an Bourdieu selbst an – der meist einzelne habituelle Dispositionen beschreibt –, als vielmehr an die Methodologie und Studien aus dem Kontext der Dokumentarischen Methode, in denen von der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume ausgegangen wird. In der Mehrdimensionalität des Habitus sieht von Rosenberg (vgl. 2011, S. 76ff.) eine von mehreren Einsatzstellen für Bildungsprozesse: Durch die Habitualisierung und Inkorporierung unterschiedlicher, durchaus widerstreitender ‚Logiken der Praxis‘ könne ein agonaler, in sich konfliktreicher Habitus entstehen. Innerhalb eines solchen (an Akteur*innen sedimentierten) mehrdimensionalen Habitus seien dementsprechend sogenannte „Differenzpotentiale“ (ebd., S. 79) angelegt, welche von Rosenberg für einen entscheidenden potenziellen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen hält.⁷

Man kann nun durchaus kritisch anmerken, dass bei von Rosenberg aus der für die Dokumentarische Methode üblichen Gleichsetzung von ‚Dimensionen‘ mit sozial gelagerten konjunktiven Erfahrungsräumen verschiedene ‚Logiken der Praxis‘ werden, ohne dass dabei genau geklärt ist, ob diese auf derselben Ebene angesiedelt sind. Eine ‚Logik der Praxis‘ kann ihre spezifische Strukturierung, so wie ich es aus der Anlage von von Rosenbergs Studie verstehe, sowohl durch an soziale Lagerung gebundene Erfahrungen erhalten, als auch sich durch die Logiken verschiedener themen- bzw. problembezogener Prozessstrukturen konstituieren; wie sich dies bei Nohls Verständnis des Selbst als aus divergenten Habitusstrukturen zusammengesetzt bereits andeutete, ohne dass dies von Nohl (2006) selbst als Kern dessen, was die Mehrdimensionalität seiner Typenbildung ausmacht, gefasst wurde.

In einem jüngeren Aufsatz zur relationalen Typenbildung benennt Nohl (2019) die Differenz dessen, was mit der Rede von ‚Dimension‘ gemeint ist bzw. sein kann, als Differenz zwischen den „Erfahrungsdimensionen“ (ebd., S. 60) auf der einen Seite, die im dokumentarischen Kontext „stets auf konjunktive Erfahrungsräume“ (ebd.) bezogen verstanden werden, und andererseits der „Problemdimensionen“ (ebd.), die „durch das ihnen zugrundeliegende

7 Als zwei weitere Einsatzstellen von Habitustransformationen kennzeichnet von Rosenberg (2011, S. 83) einerseits die Störanfälligkeit des Habitus bei seiner steten Wiederaufführung in der Praxis – „Iterabilität“ – sowie die „Inkongruenz“ zwischen Habitus und Feld.

Bezugsproblem definiert [sind], das von den Akteuren [...] bearbeitet wird“ (ebd., S. 61). Nohl weist zugleich darauf hin, dass eine genauere Ausarbeitung des Zusammenhangs von Problem- und Erfahrungsdimensionen noch ausstehe (vgl. ebd.).

Auch in der gemeinsamen Studie „Bildung und Lernen im biographischen Kontext“, mit der *Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015)* an die beiden zuvor dargestellten Monographien anschließen, sich hierbei aber auf eine weitaus größere Anzahl von Fällen aus unterschiedlichen Lebensaltern und thematischen Bereichen stützen, wurde keine derartige Relationierung zwischen Erfahrungsdimensionen und Problemdimensionen vorgenommen. Jedoch haben die Autor*innen die daraus resultierende relative Unschärfe dessen, was genau die Mehrdimensionalität des Habitus am Akteur/an der Akteur*in ausmacht, konstruktiv aufgegriffen. Während in dieser gegenstands-, lebensalter- und milieübergreifenden Erforschung von Bildungsprozessen in der Samplingstrategie durchaus sozialstrukturelle – z.B. bildungsabschlussbezogene – Unterschiede angedacht waren, ließen sich anhand der empirischen Auswertung jedoch keine den phasenhaften Verlauf der Habitustransformationsprozesse (grundlegend) beeinflussenden Unterschiede feststellen, die in sozialen Lagerungen begründet gewesen wären. Die spezifische Erfahrung des Durchlaufens eines Bildungsprozesses mit einer spezifischen fall- und gegenstandsübergreifenden Phasenhaftigkeit (vgl. Nohl et al. 2015, S. 30ff.) kann hingegen durchaus selbst als konjunktiver Erfahrungsraum im Sinne einer (strukturidentischen) konjunktiven und zugleich gegenstandsübergreifend vorfindlichen Prozessstruktur gelten.

Was von Rosenberg als ‚Logiken der Praxis‘ bezeichnet hatte, haben Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) als Strukturen von „Habits und Handlungsorientierungen“ (etwa ebd., S. 219) ausbuchstabiert und somit Prozessstrukturen, die – bildlich gesprochen – „unterhalb“ (ebd.) des Habitus rangieren und diesen konstituieren, in den Blick genommen. Während Habits, wie bereits erläutert, den „Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene [...] regulieren“ (ebd., S. 217), verstehen sie „Handlungsorientierungen“ (ebd.)⁸ als Prozessstrukturen, die sich „auf ein eher situationsunabhängiges habituelles Gefüge bei den Akteuren“ (ebd., S. 217) beziehen. Auch mit einer solchen pragmatistisch inspirierten Theoriekonstruktion tritt am Habitus nicht zuletzt auch das ‚Gegläufige‘ in den Vordergrund. Der „Umschlagpunkt“ (ebd., S. 264) zwischen kleinteiligerem Lernen (auf der Ebene einzelner Habits und Handlungsorientierungen) und Bildung, die den Habitus transformiert, besteht in dieser Bildungskonzeption (ganz ähnlich wie bei Nohl 2006) darin, dass alte Habits und Handlungsorientierungen aufgrund einer Krise ‚ins Leere laufen‘ und so „den

8 Den Begriff führte Barbara Asbrand (2008) ein.

Weg frei [machen] für die Entfaltung der neuen Handlungspraktiken, die nunmehr zu zentralen Habits und Handlungsorientierungen werden können“ (Nohl et al. 2015, S. 263).

Doch auch diese neuen Handlungspraktiken setzen trotz ihrer Novität an vorgängigen Erfahrungskomplexen an. Eine Art das, woran die Habitustransformation anschließt, zu denken und empirisch einzufangen, liefert der Blick auf die biographischen Erfahrungshintergründe von Bildung. Erstmals hat Nohl (2011) ein Verständnis der relevanten Erfahrungshintergründe als „Ressourcen“ von Bildung vorgelegt, welche er als „divergente Erfahrungskomplexe“ (ebd., S. 911) versteht, die zunächst einmal schlicht biographisch vorhanden sind und erst dann zur Ressource eines Bildungsprozesses werden, wenn sie sich anlässlich einer inspirierenden Situation miteinander (in neuer Form) verbinden. Bei diesen, auch in Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) fallübergreifend und im Wechsel von Theorie und Empirie herausgearbeiteten Erfahrungskomplexen (vgl. ebd., S. 74ff.) handelt es sich einerseits um als „Gegenmatrix“ (ebd., S. 23) bezeichnete Auflösungs- und Desintegrationserfahrungen, die wiederum andererseits fallübergreifend mit einer biographisch erworbenen „Feinfühligkeit“ (ebd.) für einen bestimmten Themenbereich – einer als „Positiv“ (ebd.) gekennzeichneten biographischen Sensibilität – zu einer Ressource für den Bildungsprozess zusammenfinden.⁹

Im Folgenden möchte ich anhand eines empirischen Beispiels skizzieren, wie die neuen Handlungspraktiken an vorgängigen Erfahrungskomplexen ansetzen, was (in Bezug auf den qualitativen Gehalt der biographischen Erfahrung) nicht unbedingt in affirmativer Weise geschehen muss.

3.2. *„Inversive Tradierung“ biographischer Erfahrungshintergründe – ein empirisches Beispiel*

An dem empirischen Beispiel von Frau Bach¹⁰ aus dem Sample meiner Studie zu biographischen Bildungsprozessen im Kontext von Protestbewegungen (Thomsen 2019) möchte ich im Folgenden exemplarisch skizzieren, wie in denselben Lebensgeschichten zu verschiedenen Zeitpunkten biographische Erfahrungshintergründe aus unterschiedlichen Elementen der Lebensgeschichte bildungswirksam werden können.

Bei Frau Bach ließen sich zwei Bildungsprozesse im Kontext Sozialer Bewegungen rekonstruieren – einer im Zuge einer jugendlichen Einfindung in die

9 Diese Überlegungen knüpfen an Nohls (2006) Ausführungen zur Entfaltung des in der Vergangenheit angelegten biographischen Hintergrunds an, konkretisieren diese jedoch deutlich.

10 Der Name sowie andere personenbezogene Daten wurden anonymisiert.

Bewegung der „Antifa“¹¹ und ein Bildungsprozess zu einem späteren biographischen Zeitpunkt, der mit der politisierten Positivsetzung einer zuvor ausgegrenzten Dimension ihres Lebens zusammenhängt. Als ein Erfahrungskomplex, der quasi hinter Frau Bachs jugendlichem Bildungsprozess liegt, kann der Erziehungsstil ihrer Eltern gelten, bei dem – wie Frau Bach es formuliert – „auf Kinderbedürfnisse keine Rücksicht genommen wurde“.

Anhand des Interviews mit Frau Bach habe ich rekonstruiert, wie sie an die von ihr rückblickend negativ konnotierten Erfahrungen von als einseitig machtvoll und wenig fürsorglich wahrgenommener Autorität im Jugendalter in zweierlei Hinsicht anschließt und diese dabei in ihr (qualitatives) Gegenteil wandelt. Zum einen, wenn sie sich im sehr jungen Jugendalter für die SPD begeistern lässt und, als dies nicht mehr genügt, um den als „wahnsinnig konservativ“ gekennzeichneten Vater zu erzürnen, zur Jugendorganisation der DKP und später zur ‚Antifa‘ wechselt. Zum anderen, wenn sie ihre Wahrnehmung aus der Kindheit, keine Stimme gehabt zu haben, in den basisdemokratischen Entscheidungsstrukturen, auf die sie im Milieu der ‚Antifa‘ trifft, schließlich in die Wahrnehmung (im doppelten Sinne des Wortes) von Mitbestimmung umwandelt. Frau Bach kann so einen biographischen Erfahrungskomplex tradieren, jedoch tut sie dies in *inversiver*, d. h. ihn in sein Gegenteil verkehrender Form – wie dies übrigens bei allen meinen Interviewten im Kontext von Protestbewegungen zu finden ist.¹² In diesem Sinne ist dieser Erfahrungskomplex aus dem biographischen Hintergrund als biographische Sensibilität für einen spezifischen Themenbereich – als „Positiv“ (Nohl et al. 2015, S. 23) also – zu verstehen. Im Anschluss an die ‚Antifa‘ findet Sandra Bach zudem die soziale Zugehörigkeit, nach der sie seit ihrer frühen Jugend suchte, womit ein weiterer biographischer Erfahrungshintergrund – die „Gegenmatrix“ (ebd.) –, den ich hier in aller Kürze als soziale Desintegration kennzeichnen möchte und der sich ebenfalls bei allen von mir untersuchten Bildungsfällen im Kontext Sozialer Protestbewegungen rekonstruieren ließ, in *inversiver* Art und Weise aktualisiert werden kann.

Als Erwachsene zieht Frau Bach sich jedoch von ihrer Einbindung in den Kontext der ‚Antifa‘ wieder zurück, weil sie mit ihrem feministischen Interesse hier immer wieder auf taube Ohren stieß. In die mehrjährige Pause vom politischen Engagement fällt auch ihr lesbisches „Coming-out“, in dessen Folge

11 Dieses und alle weiteren Zitate ohne Quellenangabe stammen aus dem Interview mit Frau Bach.

12 Zahlreiche Fälle nicht-inversiver Tradierung finden sich im weiteren Sample der gegenstandsübergreifenden Studie von Nohl et al. (2015). Siehe hieraus auch Beispiele in Nohl (2011).

sie schließlich zum „Lesbische[n] Netzwerk“ kommt, wo sie das Thema weiblicher Homosexualität kollektivieren und politisieren kann und neue biographische Bedeutsamkeiten entwickelt.

Noch viel stärker als in der ‚Antifa‘ kann Frau Bach in diesem neuen, politisierten sozialen Kontext in sozial bestätigter Art und Weise an ihre Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend anschließen, die dadurch geprägt waren, dass sie eben nicht als ganze Person – und schon gar nicht in Bezug auf ihre Liebe zu einem anderen Mädchen – akzeptiert wurde. Die biographische Bedeutung dieser neuen Erfahrung, die Frau Bach selbst als „Heilungsprozess“ bezeichnet, wird erst dann in vollem Umfang begreiflich, wenn man betrachtet, an welche Erfahrungshintergründe dieser Bildungsprozess konkret anschließt: Es geht hier um eine prägende Jugenderfahrung, die bis zum Beginn ihres zweiten Bildungsprozesses als weitgehend unbearbeitet gelten kann (Interview mit Frau Bach, Z. 405ff.):

„ich (.) hab mich mit 15 in meine beste Freundin verliebt. (1) und ähm (3) hatte überhaupt keine (1) Bilder, Begriffe, sonst irgendwas, (.) für das was da passiert is. weil (2) Lesben oder sowas kam nich vor. (.) also weder (.) in meiner Erziehung, noch sonst (.) in irgendwelchen Medien [...]; nichts. [...] es war nur das Gefühl, (.) dass das vermutlich nich in Ordnung is. (.) und das war (.) bei ihr auch so. (.) und leider so, (1) dass sie damit nich fertig wurde. (.) und sich erhängt hat. (2) an unserer Lieblingsschaukel aufm Spielplatz. und hat n Brief hinterlassen in dem sie das erklärt hat, dass das auch mit mir zu tun hat, (.) ahm was mich erst mal sehr sehr hetero hat werden lassen. [...] also ich hatte (.) tierisch Angst. dies alles war wahnsinnig gefährlich. (.) kostet Menschen das Leben, (.) darf nich sein. hab mit 19 geheiratet, (.) mit 22 [...] n Kind gekriegt, (.) also ich war so (.) hetero wirklich wie @nur irgendwas@.“

Der jugendlichen Sandra Bach bieten sich angesichts des Suizids ihrer „besten Freundin“ und der Nichtexistenz von Homosexualität in ihrem direkten Umfeld wie auch in der (medial vermittelten) Gesellschaft keine anderen Möglichkeiten, als den betreffenden Teil ihrer selbst zu negieren und „sehr sehr hetero“ zu werden. In der Formulierung des ‚Geworden-Seins‘ dokumentiert sich die Tragweite des Erfahrenen: Den homosexuellen Empfindungen kehrt sie nicht nur rational den Rücken, ihr Selbst- und Weltverhältnis *ist* in den nächsten 15 Jahren dasjenige einer heterosexuellen Frau. Diese umfassende Abkapselung und Negierung ihrer Homosexualität – nicht nur aus ihrer zwar auf den Habitus bezogenen, ihn aber reflektierenden und explizierenden persönlichen Identität,

sondern in gewisser Weise auch aus ihrem gesamten (vorreflexiven) Sein – erklärt nebenbei bemerkt auch, warum diese Dimension für ihren adoleszenten Bildungsprozess offenbar keine Rolle gespielt hatte.

Interessant ist nun die Frage danach, um welche Art von Dimension es sich hier eigentlich handelt (vgl. 3.1). Sandra Bachs homosexualitätsbezogene Erfahrungen in der Jugend stellen zwar – im Sinne eines strukturidentischen Erlebens – sicherlich durchaus einen konjunktiven Erfahrungsraum mit anderen Jugendlichen dar, doch kann sie selbst dies nicht als konjunktiven Erfahrungsraum erleben, da sie ihre Erfahrungen in der Jugend nicht mit anderen kollektivieren kann und somit die (prinzipiell vorhandene) Konjunktivität dieser Problemerkfahrung für sie keine Bedeutung entfaltet. Dieser Erfahrungskomplex kann also auch (und aus der Perspektive von Sandra Bachs Erleben gesprochen sogar *vielmehr*) im Sinne einer ‚Problemdimension‘ (vgl. Nohl 2019, S. 60) als ein zugrundeliegendes Bezugsproblem definiert werden, das von Sandra Bach individuell erfahren und bearbeitet wurde (bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg eben *nicht* bearbeitet werden konnte). Während das Thema Homosexualität in Frau Bachs Jugend also (eher) als ‚Problemdimension‘ gelten kann, wandelt sich diese Dimension ihres Lebens im Erwachsenenalter in einen interaktionsbasierten konjunktiven Erfahrungsraum um, in dessen Kontext das Frau- und Lesbisch-Sein für Frau Bach nun nicht mehr einer einzelnen Problemdimension entspricht, sondern ihre gesamte Lebensweise betrifft. Im „Lesbischen Netzwerk“ kollektiviert und politisiert sie das Lesbisch-Sein, dieses wird nun sogar zur zentralen Erfahrungsdimension für den adulten Bildungsprozess, während es im adoleszenten Bildungsprozess keinerlei Rolle gespielt hatte; was sowohl darauf verweist, dass die Trennungslinien zwischen Problem- und Erfahrungsdimension so klar eben nicht sind, als auch in genereller Hinsicht auf die Mehrdimensionalität des Habitus und deren Bedeutung für Bildungsprozesse. In einer anderen Dimension des Habitus kann sich stets das Differenz- oder Negationspotential für weitere Bildungsprozesse verbergen.

Man kann dies auch wie Uwe Hericks (2006, S. 420) als einen Habitus fassen, der „den Keim seiner eigenen Transformation in sich trägt“ – wobei es dazu selbstverständlich immer sozialer Interaktion und Kontexte bedarf.

4 Fazit

Die Transformation des Habitus stellt, so habe ich dargelegt, keinesfalls eine gänzliche Negation der Gesamtheit des biographischen Erfahrungswissens dar. Die Art und Weise, wie Teile der vorgängigen Biographie die Transformation des Habitus mitstrukturieren, lässt sich dabei als nicht linear und nicht vorher-sagbar beschreiben, wie Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) anhand der

Herausarbeitung der Ressourcen von Bildung aufgezeigt haben.

Insbesondere bei den Bildungsfällen aus dem Sample meiner Studie zu biographischen Bildungsprozessen im Kontext von Protestbewegungen lässt sich oftmals eine Form des Anknüpfens an die biographischen Vorerfahrungen rekonstruieren, die ich als *inversiv* bezeichnet habe, was bedeutet, dass eine biographische Sensibilität für einen Themen- bzw. Erfahrungskomplex vorliegt und dieser im Zuge des Bildungsprozesses bearbeitet, dabei jedoch qualitativ in sein Gegenteil verkehrt wird. Streng genommen wird hier im engeren Sinne also nicht etwa ein spezieller Orientierungsgehalt (in seiner ursprünglichen Form) *tradiert*, sondern oftmals *eine neue Sinnhaftigkeit aus einem vorgängigen Erfahrungskomplex generiert*, dieser wird also, so könnte man es fassen, ‚invertierend tradiert‘ – teils dann eben mit ganz anderen (orientierungsbezogenen) Ergebnissen.

Literatur

- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (1), 4–8.
- Bohnsack, R. (2006). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 132–133). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Opladen: UTB/Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Wiesbaden: Springer.
- Geimer, A. (2010). *Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitus-*

- theorie und praxeologischer Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 149–166.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies. In W. Friedrichs & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive* (S. 181–200). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen. Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8 (1), 61–73.
- Koller, H.-C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisations-theorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 19–34). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewahrung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnitt-forschung, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 13–32.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schul-karriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger H.-H., Hüfner, K., Keffler, C., Kreuz, S., Leinhos, P., & Winter D. (Hrsg.) (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse bei Lehramtsstudierenden*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungs-prozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 911–927.
- Nohl, A.-M. (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der sozio- zur relationsgenetischen Typenbildung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2019 (1) (S. 51–64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., & Przyborski, A. (2013). *Einleitung: Zur Entwick-*

- lung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 9–40). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatistisch-praxistheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habustheorie im Licht neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), 281–296.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F. v. (2016). *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität: Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen – Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S., & Amling, S (2019). Empirische Beispiele der Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode. In D. Zifonun, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.). *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83-96). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Wigger, L. (2006). *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen*. In B. Friebertshauser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101–118). Wiesbaden: VS.

Bildung, Lernen und Sozialisation. Anlässe für grundbegriffliche Konturierungen in der biographieorientierten Bildungsforschung unter Berücksichtigung der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis.

Eine Replik zum Beitrag von Sarah Thomsen „Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?“

Die Vorstellung von Bildung als Prozess der Transformation hat sich in der qualitativen Bildungsforschung mehr oder weniger eingebürgert. Sarah Thomsen führt in ihrem Beitrag diejenigen Überlegungen im Rahmen der Dokumentarischen Methode fort, in deren Zusammenhang Bildung als die Transformation von *Habitus* verstanden wird. Sie hat einen komprimierten Artikel zu den Grundbegriffen der Dokumentarischen Bildungsforschung verfasst, den ich im ersten Abschnitt dieser Replik würdigen möchte. Dass es im zweiten Abschnitt auch darum gehen wird, einen Anknüpfungspunkt für die weitere methodologische Konzeptionierung von Bildung als Habitustransformation zur Diskussion zu stellen, soll die Relevanz des Beitrags nicht schmälern. Stattdessen werden damit lediglich Fragestellungen angesprochen, die sich dem Material mit einem anderen Fokus nähern, als es in dem Projekt, welches dem Beitrag von Sarah Thomsen zu Grunde liegt, möglich gewesen wäre.

1 Grundzüge der biographieorientierten Bildungsforschung

In der biographieorientierten Bildungsforschung gilt das narrative Interview als Mittel der Wahl, um handlungsleitende Wissensbestände in ihrer Dynamik zu bergen, so dass „statt einer Milieuanalyse die Prozesshaftigkeit biographischer Erfahrung“¹ in den Vordergrund rückt – zugleich aber der kollektiven Struktur des „oftmals impliziten Wissens der sich Bildenden“ (Thomsen und Amling 2019, S. 83) über die „Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe“ (H. i. O.) Rechnung getragen wird. In diesem Rahmen geht es Thomsen nun darum aufzuzeigen, wie in drei Studien Bildung als Transformationsgeschehen konzeptioniert wird und zugleich in den Blick zu bekommen, in welchem Sinne dabei an „biographisch Vorgängige[s]“ angeschlossen wird. Als Schlüssel fungiert die Art und Weise, wie die verschiedenen theoretischen und methodologischen Überlegungen auf Mehrdimensionalität Bezug nehmen.

Ein wesentlicher Verdienst des Beitrags von Thomsen liegt in der Systematisierung verschiedener Perspektiven innerhalb der Dokumentarischen Methode. Es handelt sich hiermit erstens um Erläuterungen dazu, welche Rolle Kollektivität in der vermeintlich an Einzelfällen orientierten dokumentarischen Biographieforschung einnimmt. Zweitens werden Differenzierungen des Habitusbegriffs bzw. der Lebensorientierungen bei Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) und Nohl (2006) im Vergleich zum Verständnis des Habitus bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne bei Bohnsack (2017) deutlich gemacht. Drittens – und hier liegt der Fokus des Artikels – erläutert die Autorin verschiedene Wege, Bildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode theoretisch und methodologisch zu fassen, die ich nun ebenfalls nachzeichnen möchte.

Arnd-Michael Nohl (2006) versteht Bildung als „Transformation von Lebensorientierungen“, die aus einer grundsätzlichen Nichtpassung von Selbst bzw. Habitus und Welt resultiert. Eine Krise, die zum Stopp alter Handlungsvollzüge führt, bietet einen Freiraum für spontanes Handeln, in dem sich wiederum Handlungsalternativen als situative Habits etablieren können. In der Transformation werden dann auch einander widerstrebende Habits in Einklang gebracht, wobei an Vorgängiges angeschlossen wird. In dieser Studie wird Mehrdimensionalität in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen als Mehrdimensionalität sozialer Lagerungen, die die Unterschiede der rekonstruierten Bildungsprozesse bestimmen, zum anderen als Mehrdimensionalität des Habitus, der aus teilweise antagonistischen Habits besteht. Florian von Rosenberg

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Thomsen i. d. B.

(2011) nähert sich den Anknüpfungspunkten für Bildungsprozesse aus der Perspektive der Bourdieuschen Praxistheorie. Er versteht den Habitus als Konglomerat „unterschiedliche[r] Logiken der Praxis“ (ebd., S. 78). Den Impuls für Bildungsprozesse liefern einander widerstreitende Logiken der Praxis innerhalb des mehrdimensionalen Habitus.

Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) konzipieren – an diese Überlegungen anschließend – den Habitus als Gebilde, in dem mit Habits und Handlungsorientierungen unterschiedliche Prozessstrukturen wirken. Bildungsprozesse werden dann in Gang gesetzt, wenn althergebrachte Handlungspraktiken gewissermaßen „ins Leere“ laufen und so den Weg frei machen für neue Handlungspraktiken, die zu zentralen Habits und Handlungsorientierungen werden. Dabei wird an „divergente Erfahrungskomplexe“ aus der Vergangenheit angeschlossen, die in einer inspirierenden Situation zusammenfinden und als Positiv und Gegenmatrix bezeichnet werden. Inwiefern diese in der Habitustransformation relevant werden, skizziert Thomsen anhand eines Fallbeispiels, in dessen Bildungsprozess im Feld der sozialen Protestbewegungen an die vorgängigen Erfahrungskomplexe in „invertierter Form“ – also gewissermaßen mit einem Wechsel des Vorzeichens – angeschlossen wird.

Es ist etwas schade, dass die so ausführlich eingeführten theoretischen Grundlagen im empirischen Beispiel nur ausschnittshaft präsentiert werden und hinter dem Fokus auf Positiv und Gegenmatrix die Unterscheidung zwischen Habitus und Handlungsorientierungen zurücktritt. Es bleibt damit unklar, in welcher Weise diese die empirische Analyse tragen und inwiefern sie in einem Zusammenhang mit Positiv und Gegenmatrix stehen.²

2 In der diesem Beitrag u. a. zu Grunde liegenden Monographie von Thomsen (2019) erhalten die umfassenden Fallrekonstruktionen aber ein größeres Gewicht. Das Ziel der Analysen ist dabei die „prozessanalytische Typisierung von *Habitustransformationsverläufen*“ (Thomsen 2019, S. 250), die in Ansätzen auch in eine „soziogenetisch-prozessanalytische Typenbildung“ überführt wird, bei der „eine oder mehrere Erfahrungsdimension(en) für spezifische Verläufe der Transformationsprozesse auszumachen“ sind (Thomsen 2019, S. 255f). Auch in diese Richtung deutet Thomsen in ihren Ausführungen zum Fall Frau Bach interessante weitere Perspektiven an. Sie merkt an, dass in den von ihr im Zusammenhang sozialer Bewegungen untersuchten Biographien zwar alle Fälle „einen biographischen Erfahrungskomplex tradieren“, dies allerdings – und das wird als Spezifikum markiert – ebenfalls alle in „*inversiver*, d.h. ihn in sein Gegenteil verkehrender Form“ tun. In dieser Beobachtung scheint m. E. eine soziogenetische Spur auf, die weitere Aufmerksamkeit verdient. Die Frage weiter zu verfolgen, ob und inwiefern sich ein inversiver oder nicht-inversiver Anschluss an vorgängige Erfahrungskomplexe auch soziogenetisch erklären lässt, wäre m. E. für die weitere Auseinandersetzung mit Tradierungsprozessen in der Transformation eine gewinnbringende.

2 Empirische Anfragen und grundbegriffliche Konturierungen

Der spannende und dichte Beitrag von Thomsen regt an, ihre Überlegungen in verschiedener Hinsicht weiterzudenken. In diesem Abschnitt möchte ich nun einen Aspekt herausgreifen, der ermutigen soll, den Bildungsbegriff auch aus einer grundbegrifflich-erziehungswissenschaftlichen Perspektive weiter zu konturieren. Da im Sinne des rekonstruktiven Forschens solch eine grundlagentheoretische Arbeit nicht ohne das Wechselspiel mit der Forschungspraxis zu leisten ist, soll diese Anfrage an grundlagentheoretische Schärfungen aus einer empirischen Perspektive heraus formuliert werden.

Hans-Christoph Koller (2012, S. 169) hat bereits vor einigen Jahren die Frage gestellt, ob Bildung sich

„weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anders-werden* mit offenem Ausgang“

abzeichne. Thomsen kann nun belegen, dass die Transformation „nicht losgelöst vom biographisch Vorgängigen zu denken“ ist. Es fällt nichts Neues „vom Himmel“, stattdessen amalgamieren in einer „inspirierenden Situation“ (Nohl et al. 2015, S. 23) bereits vorhandene „Erfahrungskomplexe“ (ebd.) und werden zur „Bildungsressource“ (ebd.). Hier zeigt sich, dass während eines Bildungsprozesses keine Veränderung des Individuums von Grund auf angenommen wird. Zugleich kann aber „[d]ie Art und Weise, wie Teile der vorgängigen Biografie die Transformation des Habitus mitstrukturieren, [...] als nicht linear und nicht vorhersehbar“ charakterisiert werden. Im Zentrum der beeindruckenden Ergebnisse von Thomsen steht also die Melange aus Tradierung und Unvorhersehbarkeit, die der Habitustransformation innewohnt.

Obleich in den Analysen deutlich wird, dass die Art, wie Vorgängiges den Bildungsprozess mitstrukturiert, unvorhersehbar ist, könnte allerdings ebenfalls danach gefragt werden, ob nicht ein *übergreifendes Muster zu rekonstruieren ist, welches verschiedene Bildungsprozesse eines Individuums strukturiert*. Die Bildungskonzepte von Nohl (2006), Nohl et al. (2015) sowie Rosenberg (2011) verorten den Beginn eines Bildungsprozesses in einer Krise, in der alte Handlungspraktiken aufgrund von neuen Handlungsanforderungen an ihr Ende kommen und Platz für neue Handlungspraktiken machen. Daran anknüpfend könnte untersucht werden, ob eine habituell fundierte Art und Weise zu rekonstruieren ist, mit der diese Nichtpassung von Selbst und Welt in der Krise bewältigt wird. Obleich eine Umstrukturierung des Habitus statt-

findet, die die Krise gewissermaßen außer Kraft setzt, ist zugleich ein übergreifender Modus Operandi denkbar, mit dem diese Neuorganisation des Habitus bewältigt wird. Auf die Spur kommen kann man dieser Struktur mit einer längsschnittlichen Perspektive, indem verschiedene Bildungsprozesse desselben Individuums (in komparativer Analyse mit anderen Fällen) auf mögliche Gemeinsamkeiten hin untersucht werden. In ihrer Dissertation hat Thomsen (2019) genau das getan, dabei aber den – ebenso relevanten – Fokus darauf gelegt, diejenigen Bildungsprozesse, die Menschen in ihrer Adoleszenz und im Erwachsenenalter durchlaufen, in ihrer *Phasenhaftigkeit* zu beleuchten.

Die Frage nach einer übergreifenden Prozessstruktur, die aus einer längsschnittlichen Perspektive für die Bildungsprozesse eines Individuums relevant ist, ist vor allem deswegen besonders spannend, weil sie Anfragen an die Figur von Bildung als Transformation des Habitus in seiner „*Totalität*“ (Nohl et al. 2015, S. 212; Hervorh. N. H.) stellt. Thomsen (2019, S. 148; H. i. O.) markiert den „Habitus als *Gesamtheit* der Selbst- und Weltreferenz [...] als Verweis auf seine (in vielfältigen konjunktiven Erfahrungsräumen entstandene) Mehrdimensionalität“ und macht damit deutlich, dass auch die Betrachtung von Habitustransformationen aufgrund der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis (Bohnsack 2010) immer nur einen analytischen Ausschnitt des Geschehens zu erfassen vermag. Diese forschungspraktische Einschränkung der theoretischen Vorannahme der Figur von Bildung als „Transformation des *gesamten* Welt-Selbstverhältnisses“ (Thomsen 2019, S. 134) könnte nun allerdings noch einmal stärker für das Grundkonzept der bildungsorientierten Biographieforschung reflektiert werden. Differenziert wurde bislang zwischen Bildung als Transformation des Habitus und Lernen als Wandel von Habits und Handlungsorientierungen (Nohl et al. 2015). Wie in diesem Konzept allerdings die „*Aspekthaftigkeit* jeder Interpretation“ (Thomsen 2019, S. 148 mit Verweis auf Bohnsack 2010; Hervorh. N. H.) – nicht nur im Sinne der „*Dimensionen-gebundenheit* der Typenbildung“ (Bohnsack 2010, S. 65; H. i. O.), sondern ebenfalls im Sinne der „*Standortgebundenheit* der Erkenntnis“, die „(auf dem Wege über das Erkenntnisinteresse) die Dimensionen-gebundenheit“ mitstrukturiert (Bohnsack 2010, S. 66; Hervorh. N. H.) – Berücksichtigung findet, ist m. E. bislang weitgehend offengeblieben. Überlegungen zur Frage, wie die Aspekthaftigkeit der Erkenntnis also systematisch berücksichtigt werden kann, wenn einerseits Bildung als Habitustransformation erfasst wird, die die *Gesamtheit* der Selbst- und Weltverhältnisse betrifft und wie diese andererseits vor allem forschungspraktisch vom Lernen „als Aufbau und Transformation einzelner Habits und Handlungsorientierungen“ (Nohl et al. 2015, S. 25) abzugrenzen ist, welches sich von vornherein auf „*Ausschnitte* der Welt“ (Nohl et al. 2015, S. 26) bezieht, wären m. E. hilfreich, um die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen noch genauer theoretisch fassen und empirisch rekonstruieren zu können.

3 Tradierung in der Transformation, Sozialisation und Bildung – ein Ausblick

Das Ziel dieser Replik war es, die von Thomsen in ihren Grundzügen vorgestellte und anhand eines Fallspeispiels eingeführte bildungsorientierte Biographieforschung im Rahmen der Dokumentarischen Methode nachzuzeichnen, dabei aber auch Einsatzstellen für eine weitere Konturierung des Konzepts vorzuschlagen, die sich aus dem reflexiven Verhältnis von Grundagentheorie und Empirie ergeben.

Im Ausblick möchte ich nun noch auf die von Thomsen herausgearbeitete Relevanz der vorgängigen Erfahrungskomplexe eingehen, die m. E. auch deswegen einen zweiten Blick verdient, weil sie das Verhältnis von Sozialisation und Bildung in den Mittelpunkt rückt, das aus einer grundagentheoretischen Perspektive bislang kaum beleuchtet worden ist. Impulse für diese weitere Konzeptionierung könnte unter anderem die Frage liefern, ob es sich bei dem Moment, in dem in einer bestimmten Form an biographisch Vorgängiges (d. h. im Verlauf der Sozialisation entstandenes) angeknüpft wird, um einen Umschlagpunkt handelt, an dem ein Bildungsprozess auf den Sozialisationsprozess ‚aufsattelt‘. In diesem Zusammenhang kann dann ebenfalls zur Sprache kommen, inwiefern Sozialisationsprozesse im Konzept von Bildung als Habitustransformation insgesamt ihren Platz erhalten können. Leitend kann dabei die Frage sein, ob es sich mit Bildung und Sozialisation um zwei Grundbegriffe handelt, die sich im Rahmen der bildungsorientierten Biographieforschung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode allenfalls analytisch differenzieren lassen, die sich in der Empirie aber als ineinander verwoben darstellen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. (S. 47–72). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-rischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S., & Amling, S. (2019). Empirische Arbeiten einer dokumentarischen Bildungsforschung. In D. Zifon, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83–96). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation

Die Dokumentarische Methode ermöglicht die Analyse von professionellem Wissen, das teils explizit als kommunikatives Wissen, teil implizit als konjunktives Wissen vorliegt. Professionelle Praxis erhält durch dieses Wissen Orientierungen, das sich im Handeln sowohl auf Ebene des kommunikativen Wissens als auch auf Ebene des konjunktiven Wissens zeigt, und Um-Zu-Motive beinhaltet (Bohnsack 2012, S. 124). Dokumentarische Analysen von spezifischen professionellen Wissensfeldern wurden bereits erarbeitet, etwa von Ärzten (Begenau et al. 2005), Polizisten (Mensching 2010) und Lehrer*innen (Asbrand und Martens 2018). Neben der Beschreibung dieser Felder professionellen Wissens finden Prozesse der Professionalisierung in der Forschung mit Dokumentarischer Methode – das heißt der Transformation professioneller Wissensbestände – jedoch weniger Beachtung. Unser Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, um die Transformation von professionellen Wissensbeständen zu untersuchen.

Die Transformation von professionellem Wissen lässt sich durch Konzepte begreifen, die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegen. Besonderes Potential hat hierfür das Konzept des impliziten Wissens bei Polanyi. Auf Grundlage von Polanyi's Konzeption von implizitem Wissen und Analyse-Strategien der Dokumentarischen Methode nehmen wir die Analyse von Wissenstransformation in den Blick. Polanyis Konzeption des impliziten Wissens (tacit knowing) macht deutlich, dass professionelle Praxis auf Um-Zu-Wissen beruht. Dieses Um-Zu-Wissen entsteht durch situierte Urteile, die auf subsidiärer Aufmerksamkeit beruhen, und die in fokaler Aufmerksamkeit intentional verfolgt werden (Polanyi 1962, S. 57–59; Wieser 2016, S. 594). Diese drei Elemente des impliziten Wissens ermöglichen es Praktiker*innen, Handlungen

an einem professionellen Ziel auszurichten. Polanyi beschreibt die Struktur des impliziten Wissens wie folgt:

„The structure of tacit knowing includes a joint pair of constituents. Subsidiaries exist as such by bearing on the focus to which we are attending from them. In other words, the functional structure of from-to knowing includes jointly a subsidiary ‘from’ and a focal ‘to’ (or ‘at’). But this pair is not linked together of its own accord. The relation of a subsidiary to a focus is formed by the act of a person who integrates one to the other. The from-to relation lasts only so long as a person, the knower, sustains this integration” (Polanyi und Prosch 1975, 37–38).

Polanyi hat in seinem Hauptwerk „Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy“ (Polanyi 1962) ein elaboriertes Konzept von persönlichem Wissen vorgestellt, das es möglich macht, implizite Teile von professionellem Wissen darzustellen. Diese Bestimmung von implizitem Wissen gibt drei zentrale Hinweise für Professionsforschung und die Analyse von Wissenstransformation: Erstens lassen sich ausgehend von dieser Konzeption Charakteristika und Elemente von Wissen darstellen und zwischen implizitem Wissen und explizitem Wissen unterscheiden. Polanyi ordnet hier drei Elementen des impliziten Wissens eine Funktion zu: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile. Zweitens weist das Zitat darauf hin, dass die Praxis von Professionellen darauf beruht, dass er oder sie die Intentionalität einer Handlung ausgehend von subsidiärer Aufmerksamkeit realisiert. Damit macht Polanyi einerseits die unhintergehbare personale Grundlage von professionellem Handeln deutlich und weist andererseits auf Grenzen der „what works“-Bewegung und der Hoffnung auf kontextfreie effektive Interventionen hin (Biesta 2007, 2010; Wieser 2018). Drittens macht die Beschreibung von implizitem Wissen deutlich, dass Professionalisierung zu einem maßgeblichen Teil als alltagsweltlicher Prozess stattfindet, in dem subsidiäre und fokale Aufmerksamkeit weiterentwickelt werden, und der aufgrund einer Verortung im impliziten Wissen von Praktiker*innen weitgehend nicht-bewusst stattfindet (zur Nicht-Bewusstheit von Lernprozessen vgl. Kauffmann 2013). Durch diesen Fokus wird nicht in Abrede gestellt, dass Wissenstransformation auch reflexiv – das heißt in einer von Zugzwängen entkoppelten Praxis – stattfindet. Polanyi betont jedoch Elemente involvierter Praxis, und damit jene Kategorie von Praktiken, in denen Handelnde gegenüber einer Situation in Zugzwang stehen. Involvierte Praxis beinhaltet zwei Handlungstypen, routiniertes Handeln und situiertes Experimentieren. Aus Sicht von Polanyi bewirkt situiertes Experimentieren eine teilweise Formalisierung von Orientierungen, die jedoch auf das Fällen von persönlichen Urteilen in einer Situation beschränkt ist: „We must allow for the fact that a personal act can be partly formalized. By reflecting on the way we are performing it we may seek to establish rules for our own

guidance in this act. But such formalization is likely to go too far unless it acknowledges in advance that it must remain within a framework of personal judgment“ (Polanyi 1962, S. 30). Polanyi vertritt also durchaus die Position, dass Wissenstransformation auch einen reflexiven Anteil hat, durch den Praktiker*innen ihr Handeln teilweise formalisieren können. Grundlage für diese Formalisierung ist aber weiterhin jenes implizite Wissen, welches Polanyi auch in seinem wohl berühmtesten Bonmot „we know more than we can tell“ herausstellt – Handelnde wissen mehr, als sie sagen können (Polanyi 1966, S. 4; zur methodologischen Bedeutung von Polanyi vgl. auch Bohnsack 2017, S. 329–30). Dieser dritte Punkt gibt auch einen Hinweis auf die Erforschung der Transformation von professionellem Wissen: Wissenstransformation lässt sich im Rahmen von Längsschnitt-Studien untersuchen, die das Handeln von Praktiker*innen begleiten und aufzeichnen.

In den folgenden Abschnitten gehen wir den drei hier skizzierten Hinweisen nach, um sie als Grundlage für die Analyse von Wissenstransformation nutzbar zu machen. Diese Grundlage nutzen wir für die empirische Analyse von Professionalisierung, die wir im Anschluss in einem Auszug aus einer empirischen Fallstudie vorstellen. Zentrale Person in dieser Fallstudie ist Herr Müller, ein erfahrener Lehrer an einem österreichischen Gymnasium, und seine Professionalisierung im Unterrichten der 9B-Klasse, die über einen Zeitraum von zwei Monaten hinweg begleitet wurde. In dieser Fallstudie analysieren wir die Wissenstransformation von Herrn Müller, vor dem Hintergrund eines Modells von Wissenstransformation, das ausgehend von Polanyis Konzeption von implizitem Wissen entwickelt wurde, und Analyse-Strategien der Dokumentarischen Methode, die ebenfalls auf diesem Konzept basieren. Unser Beitrag nimmt auf diese Weise die Transformation von Lehrwissen sowohl konzeptuell als auch empirisch in den Blick.

1 Polanyi und die Konzeption von professionellem Wissen

Mit der Wissenskonzeption von Polanyi lässt sich professionelles Wissen von Lehrer*innen für die empirische Forschung theoretisch fassen. Professionelles Wissen ist in dieser Konzeption charakterisiert als situiert, kontextuell, non-propositional, im überwiegenden Maß implizit und besteht aus drei Elementen: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile. Diese Elemente wollen wir in Folge skizzieren, um sie für die empirische Erforschung von Wissenstransformation mit der Dokumentarischen Methode nutzbar zu machen.

1.1 Subsidiäre und fokale Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit hat nach Polanyi eine fokale und eine subsidiäre Form. Subsidiäre Aufmerksamkeit ermöglicht es Lehrer*innen zu wissen, was in der aktuellen Situation im Unterricht geschieht. Aufgrund der oben beschriebenen Charakteristika ist es für Lehrer*innen schwierig zu beschreiben, worauf ihre Aufmerksamkeit in einer bestimmten Situation fokussiert hat, und wie diese Aufmerksamkeit ihr Handeln orientiert hat. Gleichzeitig ist es dieser Umstand, der Handeln ermöglicht, denn Lehrer*innen müssen eben nicht darüber reflektieren, was zu tun ist, und müssen sich Voraussetzungen für ihr Handeln nicht bewusst machen. Dieser Umstand wurde erstmals von Ryle (2009 [1949]) beschrieben: „He [the actor] knew what he was then doing, not in the sense that he had to dilute his consideration of his premises with other acts of considering his consideration of them“ (Ryle 2009, S. 158). Polanyi schließt kritisch an Ryle an: Subsidiäre Aufmerksamkeit dient Handelnden aus instrumenteller Sicht als Grundlage dafür, ein Handlungsziel – bei Lehrer*innen etwa ein Unterrichtsziel – zu erreichen. Im Prozess des Erreichens eines Ziels sind Handelnde subsidiär aufmerksam gegenüber jenen Ereignissen einer Situation, die für das Erreichen des Ziels relevant sind. Polanyi beschreibt dieses Element von Aufmerksamkeit exemplarisch mit jener Aufmerksamkeit, die wir haben, wenn wir einen Nagel einschlagen: Wenn wir einen Hammer benutzen um einen Nagel einzuschlagen, befinden sich sowohl Nagel als auch Hammer in unserer Aufmerksamkeit, aber auf unterschiedliche Weise. Wir beobachten den Effekt unserer Hammerschläge auf den Nagel und sind wachsam gegenüber dem Gefühl unserer Handfläche und der Finger, die den Hammer halten. Beide orientieren unser Handeln. Jedoch haben wir eine subsidiäre Aufmerksamkeit gegenüber dem Gefühl der Handfläche, welche verbunden ist mit der fokalen Aufmerksamkeit, den Nagel einzuschlagen (Polanyi 1962, S. 57). Ein Ereignis wird dann von subsidiärer Aufmerksamkeit in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, wenn dieses Ereignis für das Erreichen eines Ziels zentral ist. In fokaler Aufmerksamkeit produzieren Praktiker*innen situierte Urteile, durch die sie ihr Handeln auf ein professionelles Ziel hin orientieren. Ein Beispiel, das aus Sicht der Professionsforschung relevant ist, wäre: Ein*e Lehrer*in beobachtet die Schüler*innen beim Bearbeiten einer Aufgabe in subsidiärer Aufmerksamkeit und kann dieses Bearbeiten in fokale Aufmerksamkeit bringen, wenn sie bei der Arbeit der Schüler*innen relevante Probleme wahrnimmt. Dabei kommt die Lehrer*in zu einem situierten Urteil.

1.2 Situieretes Urteilen

Situieretes Urteilen bezeichnet den Prozess, in dem ein*e Lehrer*in ausgehend von einer involvierten Beobachtung einer Situation zu einem Verstehen ihrer konstitutiven Elemente gelangt. In diesem Prozess werden Elemente einer Situation bestimmt, die Relation zwischen diesen Elementen und die Relation zum Ziel, das im Unterricht verfolgt wird. Mit einem situierten Urteil werden jene Elemente einer Situation in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, die für weitere Schritte zu einem Unterrichtsziel zentral sind, während ein*e Lehrer*in gegenüber anderen Elementen subsidiär aufmerksam bleibt. Subsidiäre Aufmerksamkeit unterstützt also das Erreichen eines Unterrichtsziels. So hilft die subsidiäre Aufmerksamkeit darauf, wie Schüler*innen auf eine Power-Point-Folie reagieren, Lehrer*innen dabei, das Erklären der PowerPoint-Folie zu adaptieren. Aus einer funktionalen Perspektive ermöglichen situierte Urteile die Praxis des Unterrichtens, den sie erzeugen Um-Zu-Wissen (from-to-knowing, vgl. Polanyi und Prosch 1975, S. 34), welches Lehrer*innen erlaubt, im Unterricht zu handeln. Aus einer phänomenalen Perspektive erscheinen situierte Urteile in praktischem Wissen (practical knowledge, vgl. Polanyi und Prosch 1975, S. 41) und insbesondere in Episoden, in denen Handelnde mit einer Situation experimentieren. Dieses Experimentieren beschreibt Polanyi als Suche nach neuen Orientierungen: „By reflecting on the way we are performing it [the act] we may seek to establish rules for our own guidance in this act“ (Polanyi 1962, S. 30). Bemerkenswert ist in diesem Zitat auch die Nähe zum Konzept reflection-in-action bei Schön (1983), der in seinem Buch „The reflective practitioner“ maßgebliche Ideen von Polanyi aufgegriffen hat. Aus Sicht von Polanyi führt sowohl routiniertes Handeln als auch situiertes Experimentieren zu einer Wahrnehmung von „Kraftfeldern“ – im englischen Original: „lines of force“. Erstaunlich an dieser metaphorischen Nutzung des Begriffs Kraftfeld ist, dass er sowohl in der Darstellung von implizitem Wissen als auch in der Darstellung von Professionswissen genannt wird (Polanyi 1962, S. 426; Dreyfus 2007, S. 108). Solche „lines of force“ erfahren Lehrende in Bezug auf eine gesamte Unterrichtssituation und nicht in Bezug auf einzelne Elemente einer Situation, denn die Wahrnehmung einzelner Elemente würde ein bereits etabliertes Urteil über die Situation voraussetzen – man könnte hier auch von einem Horizont des professionellen Handelns im Sinne von Schütz sprechen (vgl. die Konzeption von innerem und äußerem Horizont der Lebenswelt bei Schütz (2011, S. 170-174). Auf diese Weise gewährleisten situierte Urteile einen kontinuierlichen Prozess des Unterrichtens, ohne dass dieser Prozess vom Bewusstsein der Handelnden beeinträchtigt wird: Handeln ist aus Sicht von Polanyi damit fundamental nicht-kritisch, denn es beruht auf nicht-bewussten Urteilen, die klar von kritischen Urteilen abgegrenzt werden müssen, welche auf bewusste reflexive Prozesse zurückfallen (vgl. ausführlicher

dazu aus historischer Perspektive Ryle (2009 [1949]), aktuell aus Polanyi-Perspektive u. a. Neuweg (2011) und Kauffmann (2013)). Situierete Urteile fallen nicht in kritisches Denken zurück, weil das Handelnde dazu zwingen würde, über eine Handlung nachzudenken, und diese somit bewusst zu machen. Ein kritisches Urteil setzt voraus, dass sich der*die Handelnde reflexiv zu ihrem Urteil verhält, und sich die Adäquatheit des Urteils und seine Voraussetzungen bewusst macht. Demgegenüber kann involviertes Handeln, das unter Zugzwang stattfindet, keine kritischen Urteile aufnehmen, denn es ist auf situierte Urteile angewiesen. Durch situierte Urteile bleibt ein*e Lehrer*in handlungsfähig, weil ein situiertes Urteil es erlaubt, Ereignisse in ihrer kontextuellen Bedeutung nicht-bewusst zu erfassen, und bedeutsame Elemente solcher Ereignisse von subsidiärer Aufmerksamkeit in fokale Aufmerksamkeit zu integrieren, um in Bezug auf ein so gegebenes Ereignis zu handeln.

1.3 Prozesse der Wissenstransformation

Aus Perspektive von Polanyi findet Wissenstransformation in involvierter Praxis statt, in der ein*e Lehrer*in situierte Urteile gegenüber Ereignissen entwickelt, und Elemente einer Situation zueinander in Bezug setzt, um ein Unterrichtsziel zu erreichen. Wissenstransformation beginnt in Praktiken, in denen ein*e Lehrer*in erlebt, dass das aktuelle praktische Wissen – Orientierungen für das Unterrichten – nicht ausreicht, um das gesetzte Unterrichtsziel zu erreichen. Das Erleben eines überraschenden Ereignisses zwingt Lehrer*innen zu einer Intervention, die dazu dient, konstitutive Elemente einer Situation zu identifizieren, und diese Elemente in fokale Aufmerksamkeit zu bringen, um mit der Situation zu experimentieren und eine passende Reaktion auf das überraschende Ereignis zu finden. Im situierten Experimentieren werden Unterrichtsziele und Strategien zueinander in Bezug gesetzt, um das überraschende Ereignis zu verstehen und eine neue Orientierung zu entwickeln. Das Set gegebener Orientierungen wird auf diese Weise transformiert. Aus dieser Perspektive entwickelt sich Professionalität, indem ein*e Lehrer*in neue praktische Orientierungen etabliert. Die folgende Abbildung bietet einen Überblick über praktisches Wissen und seine Elemente, die in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurden. In der Abbildung werden Elemente praktischen Wissens in Boxen dargestellt, die involvierte Praxis orientieren. Der Prozess, der Elemente verbindet und durch den Wissenstransformation konstituiert wird, ist durch Pfeile dargestellt.

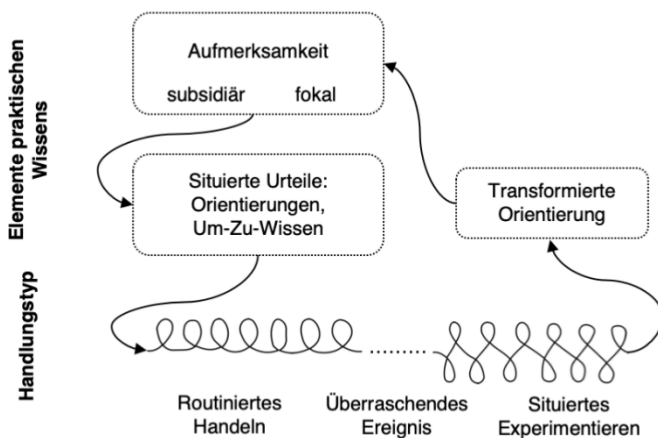


Abbildung 1: Professionalisierungsprozesse: Ein Modell für die Analyse von Wissenstransformation (Quelle: eigene Darstellung)

Die hier dargestellte Aufschlüsselung von Wissenstransformation und Elementen von Wissen wurde auf Basis von Polanyis Konzeption von implizitem Wissen entwickelt. Eine der großen Leistungen von Polanyi ist es, dass er nicht nur Eigenschaften von implizitem Wissen beschreibt, sondern auch ihre Elemente. Die phänomenalen Erscheinungen von implizitem Wissen hat Polanyi in seinen Beispielen beschrieben, wie dem hier bereits genannten Einschlagen eines Nagels oder auch dem Fahrradfahren (Polanyi 1962, S. 51) oder dem Sortieren von Baumwolle (Polanyi 1954, S. 392–93). Die Beispiele von Polanyi lassen sich dazu nutzen, die Elemente von implizitem Wissen als Kategorien für Beobachtung und interpretative Analyse zu etablieren. Diese Kategorien können Grundlage für die Erhebung von Daten im Feld sein und teilnehmende Beobachtung und Gesprächsführung im Interview leiten. Gleichzeitig bilden sie auch eine Grundlage für die interpretative Analyse.

2 Die Analyse von Wissenstransformation mit der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode versteht implizites Wissen als sozial und situativ bedingt und untersucht es im Rahmen kollektiver Handlungspraxis. Polanyis Konzepte bilden einen Teil des theoretischen Fundaments der Dokumentarischen Methode, allen voran der Begriff des impliziten Wissens. Implizites Wissen wird in der Dokumentarischen Methode darüber hinaus auch als

„stillschweigend“ und „atheoretisch“ charakterisiert (Bohnsack et al. 2013, S. 83–84). Die Charakterisierung als atheoretisch geht hierbei auf Mannheim zurück und wird als „vergleichbar mit dem ‚tacit knowledge‘“ (Przyborski 2004, S. 23) beschrieben – wobei es uns als offene Frage erscheint, ob die Konzeptualisierungen von Polanyi und Mannheim vollständig analog zu setzen sind, und welchen Aspekten von implizitem Wissen sie unterschiedliches Gewicht geben. Auf mögliche Differenzen in der Konzeptualisierung von praktischem Wissen und seiner phänomenalen Gestalt gibt die Korrespondenz zwischen Polanyi und Mannheim Aufschluss, in der beide neben gegenseitiger Anerkennung auch auf ihr unterschiedliches Verständnis von Tradition und Transformation verweisen (vgl. Mullins und Jacobs 2005).

Gemeinsam ist beiden Konzeptualisierungen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode, dass dieses praktische Wissen als Basis für habitualisierte Handlungspraxis dient: „Die habitualisierte Handlungspraxis basiert auf einem ‚atheoretischen‘ oder impliziten bzw. stillschweigenden Wissen als Grundlage eines ‚unausdrücklichen Erkennens‘“ (Bohnsack et al. 2013, S. 83). Diese Perspektive auf implizites Wissen hebt insbesondere die instrumentelle Grundlage des impliziten Wissens für Praxis hervor. Diese Perspektive kann um jene phänomenale Perspektive ergänzt werden, die zuvor illustriert wurde. Eine solche Ergänzung hilft im Erreichen eines zentralen Forschungsanliegens der Dokumentarischen Methode, weil es einen interpretativen Zugang zu implizitem Wissen bereitstellt. Zu implizitem Wissen ermöglichen die Konzepte von Polanyi einen erweiterten Zugang, weil seine Konzeption nicht nur Charakteristika dieses Wissens berücksichtigt, sondern auch seine Elemente – subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situierte Urteile – und ihren jeweils spezifischen Eigenschaften. Um diesen Zugang erweitern wir unser methodisches Repertoire zur Interpretation von praktischem Wissen. Im folgenden Abschnitt zeigen wir, wie diese Elemente des impliziten Wissens in der Interpretation nützlich werden können, und die Analyse von professioneller Praxis mit der Dokumentarischen Methode ergänzen. Die analytischen Strategien der Dokumentarischen Methode bilden dabei gemeinsam mit den prozeduralen Elementen von implizitem Wissen einen Horizont für die Interpretation von Wissenstransformation. Die Vignette, die wir als Beispiel gewählt haben zeigt einen Lehrer und das zentrale Thema seiner Wissenstransformation, das im Rahmen einer Fallstudie im Verlauf von acht Wochen Feldforschung deutlich wurde.

2.1 Herr Müller und das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit Feld seiner Wissenstransformation

Die folgende empirische Vignette gibt einen Einblick in das Unterrichten von Herrn Müller und das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als Thema

seiner Wissenstransformation. Die empirische Vignette stammt aus einer videographierten Unterrichtsstunde, die im Rahmen des Forschungsprojekts *PEEK – mobilisation and transformation of Personal Educational Knowledge for teaching* aufgenommen wurde. PEEK hat zwei Fallstudien umfasst, eine davon an einem österreichischen Gymnasium, an dem Herr Müller und sein Unterrichten begleitet wurden. In dieser Fallstudie war das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit ein wiederkehrendes Thema und im Unterrichten von Herrn Müller war wiederholt zu beobachten, dass sein Handeln auf das Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit abzielt. Herr Müller hat in seinem Handeln die Intention, die Sache im Unterricht erscheinen zu lassen – diese Intention wird in der Diskursorganisation nachvollziehbar, die Herr Müller vollzieht. Das Erscheinen der Sache ist hier die vorläufige Bezeichnung für jenen Prozess, in dem der Lehrer Repräsentationen zeigt und diese mit seinen Schüler*innen diskutiert, um durch Bezeichnungen, Aussagen und ad-hoc Hypothesen über diese Repräsentationen eine tentative Kontaktfläche zwischen Repräsentationen und subjektiven Perspektiven auf das Thema herzustellen – und damit für die Schüler*innen ein Entdecken der Sache zu ermöglichen, „Empfänglichkeit für anderes“ herzustellen, und Lernen zu ermöglichen (vgl. Meyer-Drawe 2010). Diese Diskursorganisation wird von Schüler*innen jedoch regelmäßig unterwandert, indem sie implizite Verhaltensregeln im Unterricht brechen. Herrn Müller bringt das insofern in Zugzwang, als dass er entscheiden muss, an welchen Punkten er die Diskursorganisation „Erscheinen der Sache im Unterricht“ verlässt. Die Sache im Unterricht erscheinen zu lassen ist für Herrn Müller dabei unproblematisch: Bezogen auf das Erscheinen der Sache beurteilt er die Sachlichkeit der Wortmeldungen von Schüler*innen, und nutzt diese Wortmeldungen für das Herstellen von Klassenöffentlichkeit. Zu dieser Klassenöffentlichkeit stellen sich jedoch mehrere Schüler*innen in Opposition. Diese Opposition bringt Herrn Müller in Zugzwang, mit der Situation zu experimentieren. Vor dem Hintergrund der konzeptuellen Überlegungen zu Wissenstransformation sind damit Indizien dafür gegeben, dass bei Herrn Müller eine Wissenstransformation in Bezug auf das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit stattfindet.

Klassenöffentlichkeit bezeichnet hier jene Öffentlichkeit, die in einer Unterrichtsstunde notwendig ist, um gemeinsam als Gruppe an einem Gegenstand zu arbeiten. Dieser Gegenstand wird im Unterricht in der Regel durch einen Lehrplan institutionell vorgegeben. Im Unterricht präsentierte Herr Müller den Schüler*innen einer Klasse eine Reihe von Gegenständen, die Grundlagen der Wirtschaftskunde zeigen. Gegenstand bezeichnet – entgegen der Alltagssprachlichen Verwendung – eine Repräsentation des Themas, das im Unterricht diskutiert wird (vgl. zum Gegenstands-Begriff ausführlicher Wieser 2015, S. 77-80). Solche Gegenstände waren in den Stunden der Fallstudie etwa: eine Abbildung der Bedürfnispyramide von Maslow, ein Textabschnitt im Schulbuch zu verschiedenen Marktformen (wie Oligopol, Polipol, Monopol), ein Video

zum Thema Bedürfnis, Bedarf und Nachfrage oder eine PowerPoint-Folie mit einem Flussdiagramm, das die Beziehung zwischen Bedürfnis und Kauf-Akt darstellt. Mit der Präsentation eines Gegenstands bringt Herr Müller seine Schüler*innen mit dem Thema in Berührung, um es im Anschluss gemeinsam mit ihnen zu besprechen. Dieses In-Berührung-Bringen und Besprechen von einem Gegenstand mit der gesamten Klasse ist notwendig, um durch diesen Gegenstand eine gemeinsame Perspektive auf das Thema zu entwerfen. Dieser Gegenstand hat einen propositionalen Gehalt, welcher einen Ausgangspunkt für die gemeinsame Behandlung des Themas bildet. Für die gemeinsame Behandlung des Themas ist es notwendig, dass die Gruppe ausgehend von einem Gegenstand eine Reihe von Propositionen über dieses Thema als kommunikatives Wissen anerkennt. Erst infolge einer solchen Anerkennung kann dieses kommunikative Wissen als Grundlage für weiteres sachliches Kommunizieren und Handeln genutzt werden. Klassenöffentlichkeit wird von einem Lehrer also intendiert, um das Besprechen eines Themas mit Schüler*innen in einer Klasse überhaupt erst möglich zu machen. Darüber hinaus ist ein Orientierungsrahmen des Herstellens von Klassenöffentlichkeit aus Lehrer-Perspektive notwendig, um sachliche Elaborationen und Differenzierungen von Schüler*innen als Beiträge zur Diskursorganisation von Unterricht anerkennen zu können. Durch das wechselseitige Anerkennen von Beiträgen zum Unterricht entsteht ein Feld von Klassenöffentlichkeit.

*2.2 Eine empirische Vignette: „Naja, gut. Hey Leute! Wichtiger Aspekt!“ – situierte Urteile über die Sachlichkeit der Wortmeldungen von Schüler*innen*

Im Rahmen der Fallstudie wurde das Thema Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als zentrales Thema von Wissenstransformation deutlich. In den Stunden zeigte sich immer wieder, dass Schüler*innen jene Klassenöffentlichkeit untergraben, die der Lehrer intendiert. Das ist geschehen, indem sich die Schüler*innen nicht an die Regeln des Sprechens im Unterricht halten, oder indem sie partikulare Themen einbringen, die in Opposition zum Thema des Unterrichts stehen, und damit die vom Lehrer intendierte Diskursorganisation destabilisieren. Auf diese Opposition reagiert Herr Müller, indem er nicht regelkonforme Meldungen übergeht oder ermahnt, aber auch indem er das regelkonforme Verhalten von Schüler*innen anerkennt, Wortmeldungen von Schüler*innen klassenöffentlich macht und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das Unterrichtsthema und Arbeitsaufträge lenkt. Einem solchen Arbeitsauftrag ist die folgende empirische Vignette gewidmet.

In dieser Vignette stellt der Lehrer der Klasse einen Arbeitsauftrag. Die Schüler*innen sollen drei Fragen über ihre Wünsche beantworten und individuell auf Zetteln notieren. Die Fragen sind erstens „Was möchtest du in der nächsten 5-Minuten-Pause machen?“, zweitens „Was möchtest du am Wochenende oder den Weihnachtsferien machen?“ und drittens „Was möchtest du gerne nach der Matura machen?“. Mit dem Arbeitsauftrag eröffnet der Lehrer als Leiter des Interaktionsgeschehens im Unterricht ein neues Unterrichtsthema. Diese Eröffnung geschieht wie folgt (die Schüler*innen und ihre Namen werden mit Abbildung 3 besser nachvollziehbar):¹

Lehrer: Ihr bekommt einen Arbeitsauftrag, der Arbeitsauftrag schaut so aus, dass ihr einen ersten Zettel bekommt – das ist der Gelbe – und auf den Zettel drauf schreibt, ehrlich, also ihr braucht nichts erfinden, wenn ihr keine Idee habt, wenn ihr keinen Plan habt, wenn ihr keinen Wunsch habt, dann schreibt ihr nichts drauf. Ihr könnt das anonym machen, anonym heißt ohne Angabe vom Namen, ok? [Schüler*innen bejahen] Dann könnt ihr eben auch sehr ehrlich sein, weil ich kenne eure Schriften noch überhaupt nicht, dafür habe ich euch zu wenig lange. Das heißt ich kann eh nicht nachvollziehen, wer hat was drauf geschrieben. Seid bitte ehrlich [Herr Müller beginnt bei Burak, in Schlangenlinien durch die Sitzreihen der Klasse zu gehen und die gelben Zettel zu verteilen] und schreibt drauf, was habt ihr in der nächsten 5 Minuten Pause... vor. Im Sinne von: Welchen Wunsch habt ihr in der nächsten 5 Minuten Pause zu tun, zu erledigen. [Herr Müller steht vor Pablo]

Pablo: Egal was?

Lehrer: [geht weiter ohne Pablo anzublicken] Pablo! Bitte! du kannst lesen. Und das ist eine Einzelarbeit, Pablo, Oana. Pablo, das ist eine Einzelarbeit. * Bitte. [stellt sich vor Pablos Tisch und macht mit den Armen eine absenkende Geste zum Tisch] Pssst. [geht weiter und zeigt mit der Hand auf Kaitlyn, die gerade mit ihrer Tischnachbarin spricht] Was würdest du gerne in der Pause von der ersten zur zweiten Stunde machen? Aufschreiben.

Die Frage nach Wünschen verweist auf das Unterrichtsthema, das behandelt werden soll. Mit diesem Verweis stellt der Lehrer in Aussicht, dass Antworten

1 Transkriptionskonventionen: Betonungen werden unterstrichen geschrieben. Nonverbale Handlungen, die für den Kontext der Situation relevant erscheinen, werden in eckigen Klammern festgehalten, Sprachpausen mit * gekennzeichnet (je Sekunde ein *).

auf die Fragen mit dem Unterrichtsthema in Zusammenhang stehen. Nachdem die Frage gestellt ist, fordert Pablo für die Bearbeitung der Frage eine nähere Spezifikation der Wünsche. Diese Forderung benennt Pablo zu dem Zeitpunkt, als Herr Müller gerade vor ihm steht – man könnte also meinen, Pablo erfüllt seine Teilnahme am Unterricht. Herr Müller kommt dieser Forderung jedoch nicht nach. Vielmehr weist Herr Müller die Forderung mit einer Ermahnung zurück – und verweist Pablo auf den positiven Horizont der Beantwortung der Aufgabe. Mit der Ermahnung wird deutlich, dass Pablos Forderung der Spezifikation von Wünschen einen Horizont für Antworten eröffnet, der aus Sicht des Lehrers nicht wünschenswert ist – und damit einen negativen Gegenhorizont zur Frage bildet. Damit bringt Herr Müller zum Ausdruck, dass Pablos Spezifikation nicht relevant für das Erfüllen des Arbeitsauftrags ist – und fordert so implizit von seinen Schüler*innen das Erfüllen der Arbeitsauftrags im Vertrauen darauf, dass damit das Unterrichtsthema hinreichend berührt ist, auch wenn es bislang noch nicht enthüllt wurde.

Methodologisch kann man bei dem Arbeitsauftrag von einer neuen Proposition sprechen, die der Lehrer aufwirft. Expliziert fassen könnte man diese Proposition so: Das kommende Unterrichtsthema ist mit euren Wünschen verbunden. Mit diesem propositionalen Akt ist der illokutive Akt der Aufforderung verbunden: Die Schüler*innen sollen selbst eine Proposition in der Form „X ist für mich ein Wunsch“ formulieren, etwa: Mein Wunsch in der nächsten Pause ist das Kaufen von einer Wurstsemmel. Die Aufforderung lässt erwarten, dass die Propositionen der Schüler*innen Bedeutung für den Gegenstand haben, der im Unterricht behandelt wird, und dass der Lehrer Bezüge zwischen den Wünschen (Propositionen von Schüler*innen) und anderen Propositionen zum Gegenstand des Unterrichts herstellen wird. Für die Beantwortung der drei Fragen teilt Herr Müller an jede*n Schüler*in Zettel aus – zuerst einen gelben, dann einen blauen und zuletzt einen lila A5-Zettel – auf dem je ein Wunsch notiert werden soll. Die folgende Abbildung zeigt den ersten Arbeitsauftrag auf der PowerPoint-Folie. Zudem ist Herr Müller beim Austeilen der Zettel zu sehen. In der vorliegenden Szene geht er zum dritten Mal in Schlangenlinien durch die Sitzreihen der Klasse und übergibt den Schüler*innen einen lila Zettel, auf dem die dritte Frage beantwortet werden soll. Während des Gehens durch die Sitzreihen kontextualisiert der Lehrer die Frage – etwa mit „ich weiß, es ist lang bis zur Matura“ – und nimmt nonverbal mit den Schüler*innen Kontakt auf, um den Rapport zwischen Schüler*innen und ihm zu erneuern.

Bei der Beantwortung der Fragen auf den Zetteln wird es in jeder der drei Runden sukzessive lauter: Schüler*innen beginnen mehr und mehr, sich mit Sitznachbarn über ihre Wünsche zu unterhalten, und auch Kommentare zu Wünschen an den Lehrer zu richten. Auf zunehmende Lautstärke hat der Lehrer in den ersten beiden Fragerunden reagiert, indem er die 9B-Klasse mit kurzen Wortmeldungen wie „Pssst.“ und „Das ist eine Einzelarbeit.“ zur ruhigen

Beantwortung der Frage ermahnt. Bei der Beantwortung der dritten Frage richtet Ciljeta einen Kommentar zur Frage an den Lehrer. Zum Zeitpunkt von Ciljetas Kommentar steht Herr Müller mit dem Rücken zu ihr und ist einem Tisch der zweiten Reihe zugewandt, wo er Zettel austeilte:



Abbildung 2: Der Arbeitsauftrag und das Austeilen der Zettel (Quelle: Feldforschung)

Ciljeta: Herr Professor, falls wir die Matura machen.

Lehrer: Naja, gut. Ah... Ciljeta, das is die Frage: Falls ihr die Matura macht, wenn nicht... Hey Leute! [Schüler*innen hören auf sich zu unterhalten] Wichtiger... ** Wichtiger Aspekt! Wenn ihr nicht vorhabt, die Matura zu machen, dann halt... nach Ende eurer Ausbildung. Also nach Ende der Lehre, die ihr dann nachholt. Oder nach Ende von *[3 Sek.] der 9. Klasse, von mir aus.

Wahid: < [leise] In der Dönerbude arbeiten. > [Pablo und Oana drehen sich zu Wahid um, und sagen etwas zu ihm]

Lehrer: Wahi-i-i-id. *[4 Sek.]

Ciljeta: Soll ich einsammeln? *[3 Sek.]

Lehrer: Ja, aber lass ihnen noch Zeit.

Die Reaktion des Lehrers auf Ciljeta antwortet auf zwei situative Herausforderungen: Erstens beendet der Lehrer die zunehmend lauter werdenden Unterhaltungen der Schüler*innen mit seinem lauten Ausruf „Hey Leute!“ und bringt damit zum Ausdruck, dass die Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf ihn richten sollen. Die Unterhaltungen setzen aus und für einen Moment ist es

still in der Klasse. Im Anschluss hebt der Lehrer den Kommentar von Ciljeta aus den laufenden Unterhaltungen heraus und macht ihn damit zu einem Thema für die ganze Klasse. Auf diese Weise beendet der Lehrer die Gruppengespräche der Schüler*innen und richtet ihre Aufmerksamkeit auf ein Thema, das nicht in partikularen Unterhaltungen thematisiert werden soll, sondern öffentlich in der gesamten Klasse. Zweitens trägt der Kommentar von Ciljeta, den der Lehrer klassenöffentlich macht, dazu bei, dass Schüler*innen die gestellte Frage leichter beantworten können. Ciljeta trägt mit ihrem Kommentar also zur Bearbeitung der Aufgabe bei: Sie bietet im Anschluss an die Aufgabe des Lehrers, Wünsche nach der Matura zu benennen, eine Elaboration der Aufgabe an: Nicht alle Schüler*innen werden Wünsche nach der Matura benennen können, denn nicht alle Schüler*innen werden die Matura machen. Mit ihrem Kommentar weist Ciljeta auf eine Grenze hin, die der Lehrer in seiner Erklärung der Aufgabe entworfen hat. Methodologisch könnte man hier von einer Grenze des Enaktierungspotentials der Aufgabe sprechen, die durch ihren Horizont gegeben ist.

Ciljetas Kommentar führt den Lehrer dazu, seine Aufgabe situativ zu adaptieren: Die Aufgabe besteht darin, längerfristige Wünsche auf den Zettel zu schreiben, und diese Wünsche müssen nicht an die Matura gekoppelt sein. Der Lehrer qualifiziert andere längerfristige Wünsche von Schüler*innen damit als legitim und als passende Antwort auf die Frage, die er in der Aufgabe stellt. Zusammenfassend hat das Aufgreifen des sachlich relevanten Kommentars von Ciljeta durch Herrn Müller zwei Wirkungen: Erstens lenkt er erfolgreich die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich und schafft damit wieder einen klassenöffentlichen Raum des Sprechens und zweitens gibt er eine Unterstützung für die Beantwortung der Aufgabe. Beides geschieht im Vorübergehen: Als Ciljeta ihren Kommentar an den Lehrer richtet, steht er mit dem Rücken hinter ihr und teilt am zweiten Tisch der zweiten Reihe Zettel aus. Der Lehrer hört den Kommentar von Ciljeta und beendet sein Austeilen nicht sofort, sondern setzt es noch bis zum nächsten Tisch fort. Bevor er am Tisch von Oana und Pablo ankommt, dreht er sich zu Ciljeta um, sagt „Naja, gut“ und nickt ihr zu, als wollte er ihren Beitrag als konstruktiv anerkennen. Nach diesem Nicken geht Herr Müller weiter von Tisch zu Tisch, teilt die verbleibenden Zettel an Schüler*innen aus und erklärt die Aufgabe. Die folgende Abbildung zeigt jenen Moment, in dem sich Herr Müller zu Ciljeta umdreht. Sie gibt einen Eindruck von der Bewegung des Lehrers, der während des Austeilens in Schlangenlinien durch die Reihen geht, und von der Situation der Schüler*innen, die teils mit Sitznachbarn sprechen, und teils in die Beantwortung der Frage vertieft sind.



Abbildung 3: Herr Müller greift den Kommentar von Ciljeta auf (Quelle: Feldforschung)

In dieser Szene erscheint das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit im Kommentieren des Arbeitsauftrags: Der Lehrer hat einen Arbeitsauftrag gestellt und die Schüler*innen stimmen ihre Bearbeitung der Aufgabe durch das Unterhalten über sie ab. Sie führen die Unterhaltungen dabei so, dass der Lehrer keine Reaktion setzt, um die Unterhaltungen in der Interaktion als unangemessen zu benennen. Er richtet seine Aufmerksamkeit hingegen auf den Kommentar einer Schülerin, den er aus den Unterhaltungen heraus wahrnimmt. Diese situative Steuerung seines Aufmerksamkeitsfokus setzt voraus, dass seine Aufmerksamkeit bereits subsidiär auf die Aussagen von Schüler*innen gerichtet war. Eine solche subsidiäre Aufmerksamkeit erlaubt etwa zu erfassen, wie die Unterhaltungen der Schüler*innen auf die Aufgabe Bezug nehmen. Diese Unterhaltungen unterbindet der Lehrer trotz der steigenden Lautstärke nicht. Spezifisch für diese Situation ist, dass der Lehrer die sachlich relevante Wortmeldung in seine fokale Aufmerksamkeit bringt, um an sie anzuschließen. Durch seinen Anschluss stellt er die Klassenöffentlichkeit wieder her, ohne dass diese Herstellung hier für ihn problematisch ist – Szenen wie diese finden sich regelmäßig in den Unterrichtsstunden von Herrn Müller. In dieser Szene bleibt das Herstellen von Klassenöffentlichkeit im Gegensatz zu anderen Szenen jedoch unproblematisch: Herr Müller orientiert sein Handeln in der Klasse – trotz stattfindender Unterhaltungen – durchgehend an der Aufgabe als Gegenstand des Unterrichts. Der Lehrer handelt in einer Orientierung des Helfens beim Lösen der Aufgabe. Diese Orientierung verlässt der Lehrer

auch dann nicht, als er Schüler zur Ruhe ermahnt – von „Pssst“ über „das ist eine Einzelarbeit“ bis hin zu „Wahi-i-i-id“. Das Beibehalten dieser Orientierung zeigt, dass das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit in diesem Fall für den Lehrer problemlos möglich ist.

Im Anschluss sammelt Ciljeta die Zettel ein und bringt sie Herrn Müller zum Lehrertisch. Danach erteilt der Lehrer die nächste Aufgabe: „Ihr öffnet bitte euer Heft und notiert die große Überschrift: Grundlagen der Wirtschaftskunde.“ Unter dieser Überschrift sollen die Schüler*innen nun ihre eigene Beschreibung davon notieren, was wirtschaften ist. Während die Schüler*innen eigene Beschreibungen von Wirtschaften überlegen, sortiert Herr Müller konzentriert die Zettel mit Wünschen am Lehrertisch. Nachdem die Schüler*innen Beschreibungen notiert und der Lehrer die Zettel sortiert hat, kündigt der Lehrer an, nun einige Vorüberlegungen mit den Zetteln anzustellen. Dazu hängt er eine Auswahl der Zettel mit Magneten an die rechte Tafel, kommentiert mit Schüler*innen die genannten Wünsche und beschreibt gegebenenfalls Unbekanntes. An die linke Tafel hängt er unkommentiert eine Flipchart-Seite, auf der ein gleichschenkeliges Dreieck aufgezeichnet ist. Im Anschluss stellt er die Frage: „Sind die Wünsche alle gleichwertig?“ Die Schüler verneinen das und der Lehrer bestätigt diese Proposition. In der PowerPoint-Präsentation geht der Lehrer zur nächsten Seite, auf der eine Bedürfnispyramide nach Maslow zu sehen ist. Schüler*innen beginnen die Bedürfnispyramide abzuzeichnen und der Lehrer bespricht die verschiedenen Ebenen. Im Anschluss nimmt Herr Müller die Zettel von der rechten Tafel und bespricht mit den Schüler*innen, welcher Ebene der auf dem Zettel notierte Wunsch zuzuordnen ist. Damit stellt er jene Verbindung zwischen Wünschen und Bedürfnissen her, die sich in der Aufgabe implizit als Erwartung angekündigt hat. Mit diesem Zuordnen endet die Stunde.

2.3 Resümee zur Analyse: Das Feld der Wissenstransformation von Herrn Müller

An dieser Stelle soll ein Resümee gezogen werden, was sich durch die vorgestellte Vignette über die Wissenstransformation von Herrn Müller sagen lässt: Die hier vorgestellte Vignette stellt keinen Beleg dar, dass eine Wissenstransformation bei Herrn Müller tatsächlich stattgefunden hat. Ein solcher Beleg kann gemeinsam mit weiteren Daten der Fallstudie angestrebt werden, im Rahmen derer Herr Müller zwei Monate lang begleitet wurde, und in der seine Unterrichtsstunden in der 9B aufgenommen wurden. Aus den Interaktionen in weiteren Unterrichtsstunden – aber auch aus den begleitend erhobenen narrativen Interviews und Video-Tagebüchern – lässt sich festmachen, welche Orientierungen das Handeln von Herrn Müller leiten und wie sich Felder von Orientierungen verändern.

Die hier vorgestellte Vignette macht deutlich, dass in den fachlichen und damit didaktischen Episoden des Unterrichts keine Situationen vorliegen, in denen Herr Müller ein Orientierungsmuster revidiert. Das unproblematische Orientierungsmuster von Herrn Müller betrifft sein didaktisches Handeln, das daran orientiert ist, den Schüler*innen bei der Bearbeitung der Aufgabe zu helfen. Um diese didaktische Hilfestellung zu gewährleisten, greift Herr Müller jene Wortmeldungen von Schüler*innen nicht auf, die für das aktuelle Thema der Interaktion nicht unmittelbar relevant sind. Seine Einschätzungen der Relevanz einer Wortmeldung für das Unterrichtsthema zeigen, dass in seinem Handeln zumindest drei Handlungs-Typen vorkommen: Erstens Wortmeldungen von Schüler*innen, die Herr Müller nicht aufgreift. Zweitens Wortmeldungen von Schüler*innen, auf die Herr Müller mit einer Ermahnung anschließt. Und drittens Wortmeldungen von Schüler*innen, denen Herr Müller klassenöffentlich Raum gibt.

Diese Wortmeldungen können als typische Reaktionen auf eine Klasse von Ereignissen wie folgt umrissen werden: Zu den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen, die rund um diese Vignette stattgefunden haben, zählt etwa die Wortmeldung von Wahid „Sie haben mir die Bewilligung gegeben, dass ich laut sein darf.“ Und: „Solln wir das so dazuschreiben?“ Herr Müller greift diese Wortmeldungen und Unterhaltungen von Schüler*innen nicht auf, was gleichzeitig jedoch nicht bedeutet, dass sie von ihm ignoriert werden: Unterhaltungen zwischen Schüler*innen werden vom Lehrer in subsidiärer Aufmerksamkeit beobachtet und aufgrund ausbleibender Interventionen in dieser Stunde ist davon auszugehen, dass der Lehrer eine Klasse von Wortmeldungen und Unterhaltungen der Schüler*innen nicht als Störung des Arbeitens am Unterrichtsthema beurteilt. Diese subsidiäre Aufmerksamkeit zeigt sich weniger in der Diskusorganisation und verbalen Äußerungen, sondern insbesondere in der Videographie und entnommenen Szenen, die wir hier in Bildern zeigen. Dadurch wird auch die Bedeutung von Videodaten und Bildern für die Interpretation von Wissenstransformation deutlich.

1.) Zu den Wortmeldungen, auf die Herr Müller Ermahnungen folgen ließ, zählten die Wortmeldung von Pablo „Egal was?“ oder der Kommentar von Wahid „In der Dönerbude arbeiten.“ Wie bei den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen handelt es sich hier um Wortmeldungen, zu denen der Lehrer die Schüler nicht aufgefordert hat. Im Unterschied zu den nicht aufgegriffenen Wortmeldungen lässt sich jedoch festmachen: Das Ermahnen von Schüler*innen erfolgt dann, wenn diese mit ihren Wortmeldungen zum Horizont der Aufgabe, die der Lehrer eröffnet hat, einen negativen Gegenhorizont entwerfen. Dieser Gegenhorizont schränkt die Realisierungsmöglichkeiten der Aufgabe auf problematische Weise ein:

- Im Fall von Pablo wird der Horizont der Aufgabe eingeschränkt, weil eine höhere Spezifität von Wünschen für die Aufgabe nicht relevant ist. Das Bearbeiten des Unterrichtsthemas durch die Aufgabe hängt nicht von der Art der Wünsche ab. Aus Sicht des Lehrers, der die Frage stellt, leistet jeder Wunsch einen hinreichenden Beitrag zur weiteren Behandlung des Themas. Pablo artikuliert Misstrauen in die Fragestellung des Lehrers und damit Misstrauen gegenüber der Unterrichtsführung. Dieses Misstrauen weist der Lehrer zurück. Dabei ist irrelevant, ob Pablo dieses Misstrauen tatsächlich artikulieren will. Gegen ein solches Wollen spricht, dass Pablo den Lehrer anspricht, als er direkt vor ihm steht, und er mit seinem Sprechen die Teilnahme am Unterricht demonstriert. Zudem steht die Frage „Egal was?“ in einem kommunikativen Raum, dessen Öffentlichkeit begrenzt ist, damit nicht intendiert, die Unterrichtsführung klassenöffentlich zu problematisieren.
- Im Fall von Wahid wird der Horizont der Aufgabe eingeschränkt, weil „In der Dönerbude arbeiten.“ nicht wahrheitsgemäß auf die Frage „Was möchtest du gerne nach der Matura machen?“ antwortet, sondern eine Art des Arbeitens benennt, die kein Wunsch ist, sondern ein denkbare Fall. Durch seine Wortmeldung konstruiert Wahid damit eine Engführung der Antwortmöglichkeiten auf denkbare Fälle – und solche Fälle schränken als Typ von Antworten die Realisierungsmöglichkeiten der Aufgabe in einer Weise ein, die für den Lehrer eine Reaktion notwendig macht.

Das Ermahnen von Schüler*innen hängt in beiden Fällen davon ab, ob Herr Müller die Bearbeitung des Unterrichtsthemas durch eine Wortmeldung eingeschränkt sieht oder nicht, also ob das Unterrichtsthema elaboriert wird oder eine neue Proposition oder eine divergierende Wortmeldung darstellt. Im Fall einer solchen Einschränkung folgt regelmäßig eine Ermahnung, durch die der Lehrer einen negativen Gegenhorizont ausschließt, den Schüler*innen andernfalls kommunikativ eröffnen und etablieren würden. Durch sein Ermahnen gewährleistet Herr Müller, dass das Arbeiten in der Klasse weiter am Unterrichtsthema orientiert ist.

2.) Zu den Wortmeldungen, denen Herr Müller klassenöffentlich Raum gibt, zählt die Wortmeldung von Ciljeta. Sie bietet eine Differenzierung des Unterrichtsthemas an. Ihre Wortmeldung ist daher sachlich und unterstützt den Lehrer dabei, das Arbeiten in der Klasse am Unterrichtsthema zu elaborieren. Infolge des Kommentars von Ciljeta modifiziert Herr Müller die Aufgabenstellung zur dritten Frage, um Schüler*innen Antwortmöglichkeiten zu eröffnen, die für sie sinnvoll sind. Diese Differenzierung lässt sich methodologisch als Erweiterung des Enaktierungspotentials für Schüler*innen beurteilen. Damit wird deutlich, dass es für den Lehrer unproblematisch ist, die Grenzen von

Aufgaben zu verändern, sofern diese Veränderung Schülern den Zugang zum Unterrichtsthema erleichtert, oder präziser formuliert: Sofern eine Differenzierung die Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen gegenüber einem Gegenstand des Unterrichts – wie hier der Frage – erweitert.

Die Vignette macht deutlich, dass Herr Müller auf drei Arten von Schüler*innen-Wortmeldungen mit jeweils einem typischen Muster reagiert. Diesen drei Mustern ist eines gemeinsam: Herr Müller versucht in jedem Fall, die Interaktion in der Klasse am Unterrichtsthema zu orientieren. Dafür greift er jene Art von Schüler*innen-Wortmeldungen nicht auf, die sich nicht auf das Bearbeiten des Unterrichtsthemas beziehen. Er ermahnt Schüler*innen, wenn ihre Wortmeldungen die Bearbeitung des Unterrichtsthemas einschränken. Und er gibt Wortmeldungen von Schüler*innen kommunikativen Raum, wenn sie eine Möglichkeit zur Differenzierung und Elaboration des Unterrichtsthemas bieten. Indem der Lehrer Rapport zwischen sich und seinen Schüler*innen herstellt, möchte er diese Differenzierung nicht nur als Lehrer herstellen, sondern bringt zum Ausdruck, dass auch die Schüler*innen der 9B dazu beitragen sollen. So wird eine als Einzelarbeit angekündigte Methode zu einer in der Klassenöffentlichkeit besprochenen und gestalteten Aufgabe. Die Vignette zeigt somit, dass ein Element der Expertise von Herrn Müller darin besteht, Wortmeldungen von Schüler*innen in subsidiärer Aufmerksamkeit einzuschätzen. Kommt Herr Müller zu der Einschätzung, dass die Wortmeldung einer Schülerin sachlich relevant ist, bringt er diese Wortmeldung in seine fokale Aufmerksamkeit. In der Episode zu Wünschen nach der Matura bringt er die Wortmeldung von Ciljeta in seine fokale Aufmerksamkeit und reagiert auf sie, indem er die Aufgabe adaptiert – diese Adaption findet in einer Form statt, die sein Handeln im Unterricht nicht unterbricht. Die Adaption von didaktischen Orientierungen ist für Herrn Müller also unproblematisch.

Die Analyse der Vignette fokussiert auf den Lehrer und sein professionelles Wissen und damit auf einen spezifischen professionellen Erfahrungsraum mit seinen eigenen Wissensfeldern. In der Interpretation der Vignette wurde plausibilisiert, dass das Feld didaktischer Orientierungen nicht einer Wissenstransformation unterworfen ist, weil der Lehrer gegenüber seinen didaktischen Aufgaben routiniert handelt. Demgegenüber zeigt sich das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit als ein spezifisches Wissensfeld, welches den Lehrer vor Herausforderungen im Unterrichten stellt und das ihn zum situierten Experimentieren veranlasst. Dieses situierte Experimentieren gegenüber dem Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit hat Herrn Müller im Rahmen der Vignette wie auch im weiteren Verlauf der Fallstudie vor Herausforderungen gestellt. Vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi wird damit plausibel, dass das Aufrechterhalten von Klassenöffentlichkeit für Herrn Müller ein Feld der Wissenstransformation darstellen kann.

3 Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation

Die vorgestellten methodologischen Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation machen deutlich, welchen theoretischen Rahmen Polanyis Konzeption von implizitem Wissen bietet und wie diese Konzeption das methodische Repertoire der Dokumentarischen Methode erweitern kann. Diese Erweiterung durch eine explizierte Konzeption von implizitem Wissen nach Polanyi hebt die subjektive Dimension von Praxiswissen hervor und betont seine personalen Elemente und Charakteristika. Die Konzeption des impliziten Wissens von Polanyi hebt mehrere Charakteristika von Wissen hervor: Im Zentrum steht dabei die nicht-kritische Qualität von Praxiswissen, die er selbst bereits im Titel des Hauptwerks „Personal knowledge. Towards a *post-critical* philosophy“ (Polanyi 1962) betont. Darüber hinaus beschreibt Polanyi weitere Eigenschaften von Wissen, wie die Unmöglichkeit der Partikularisierung von Praxiswissen und die daraus hervorgehende Nicht-Formalisierbarkeit sowie die Nicht-Spezifizierbarkeit von Praxiswissen und die damit verbundene Einschränkung seiner Artikulierbarkeit. Neben diesen zentralen Charakteristika von Praxiswissen ist es eine der herausragenden Leistungen Polanyis, die funktionalen Elemente des impliziten Wissens zu identifizieren, die auch im theoretischen Teil dieses Artikels hervorgehoben wurden: subsidiäre Aufmerksamkeit, fokale Aufmerksamkeit und situiertes Urteilen. Gemeinsam verweisen die genannten Charakteristika und Elemente von implizitem Wissen deutlich auf die subjektive Dimension von Praxiswissen. Praxiswissen wird vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi also insbesondere subjektiv bestimmt. Die gegebene Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit dieser Bestimmung mit der konzeptuellen Bestimmung von Praxiswissen in der Dokumentarischen Methode wird regelmäßig und seit langem in methodologischen Publikationen hervorgehoben (Bohnsack 1999, S. 196–197; Bohnsack 2010, S. 100; Nohl 2001, S. 620; Nohl 2009, S. 10; Nohl 2013, S. 38; Geimer 2010, S. 356; Przyborski 2004, S. 23; Przyborski und Slunecko 2012, S. 43). Als verbindendes Moment dieser praxeologischen Wissenskonzeptionen wird dabei die „Primordialität des Kollektiven“ festgehalten, die in den benachbarten Konzeptionen sichtbar wird (Bohnsack et al. 2018, S. 19). Diese Sichtbarkeit entsteht in benachbarten Praxistheorien unstreitig in unterschiedlicher Fokussierung (vgl. zu Unterschieden der Fokussierungen bereits Schatzki et al. 2001, S. 10–23). Die praxistheoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode, die unter anderem auf der Unterscheidung Mannheims zwischen kommunikativ-generalisiertem Wissen und konjunktivem Wissen beruht, fokussiert hier insbesondere auf die sozialen Erfahrungsräume von Akteur*innen. Mannheim folgend ist konjunktives Wissen als kollektiv und handlungsleitend charakterisiert und bindet Akteur*innen in gemeinsame Erfah-

rungsräume ein. Zu dieser sozialen Charakterisierung von Wissen bietet Polanyi ein personales Komplement, das die subjektiven Prozesse der Verarbeitung und Ko-Konstruktion von handlungsleitendem Wissen verdeutlicht.

Die empirische Vignette zeigt sowohl den konjunktiven Erfahrungsraum Schule, welcher den Lehrer und die Schüler*innen der 9B-Klasse verbindet, als auch das Praxiswissen des Lehrers, das darauf abzielt die Klassenöffentlichkeit aufrecht zu erhalten. Dieses Praxiswissen teilt der Lehrer jedoch nicht mit den Schüler*innen der Klasse – es liegt nicht als kollektive Orientierung vor. Die Vignette zeigt darüber hinaus auch die Diskursorganisation der Klasse, die durch eine Opposition zwischen der didaktischen Orientierung des Lehrers, die Sache erscheinen zu lassen, und Orientierungen der Schüler*innen geprägt ist. Jenseits der Grenzen dieser Vignette finden sich in der weiteren Analyse der Fallstudie deutliche Indizien für die Qualität dieser Opposition: Die Schüler*innen der 9B-Klasse folgen vorrangig peerkulturellen Orientierungen, mit denen Konflikte zwischen verschiedenen peerkulturellen Horizonten ausgehandelt werden. Diese Aushandlung findet unter anderem durch das Brechen von impliziten Verhaltensregeln von Unterricht statt und zeigt die relative Souveränität der Schüler*innen gegenüber Unterricht. Gleichzeitig treten die Schüler*innen mit dem Brechen der Verhaltensregeln in Opposition zur Intention des Lehrers, die Sache erscheinen zu lassen. Diese Opposition gilt es im Unterricht zu lösen. In den Begriffen der Dokumentarischen Methode kann sie durch eine Synthese der peerkulturellen Orientierungen aufgelöst werden. Um eine solche Synthese zu entwickeln, müsste der Lehrer eine Orientierung nutzen, die jenseits des didaktischen Horizonts von Unterricht liegt und die das Aushandeln von Peerkultur adressiert. Die vorgestellte Vignette zeigt jedoch auch, dass der Lehrer nach einer Orientierung für das Aufrechterhalten der Klassenöffentlichkeit sucht, und dass er in dieser Suche mit der Unterrichtssituation experimentiert. Vor dem Hintergrund der Wissenskonzeption von Polanyi wird deutlich, dass sich durch dieses situierte Experimentieren ein Feld der Wissenstransformation eröffnet.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Begenau, J., Schubert, C., & Vogd, W. (2005). Medizinsoziologie der ärztlichen Praxis: Szenarien, Fälle, Theorien. Bern: Huber.
- Biesta, G. (2007). „Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research“: *Educational Theory*, (57 (1), 1–22). doi: <https://doi.org/10/bmd2vj>.
- Biesta, G. (2010). „Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education“: *Studies in Philosophy and Education*, (29 (5), 491–503). doi: <https://doi.org/10/d6f97z>.
- Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfus, H. (2007). „Detachment, Involvement, and Rationality: Are We Essentially Rational Animals?“ *Human Affairs*, (17 (2), 101–9). doi: <https://doi.org/10/dnjfgv>.
- Geimer, A. (2010). Cultural Practices of the Reception and Appropriation of Films from the Standpoint of a Praxeological Sociology of Knowledge. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Hrsg.). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (S. 293–310). Opladen; Barbara Budrich.
- Kauffmann, O. (2013). Den lærende bevidsthed: Socialt, kognitivt eller kropsligt situeret. *Kognition & Pædagogik*, 23, (32–46).
- Mensching, A. (2010). Denn sie wissen mehr, als sie zu sagen wissen. Gruppendiskussionen mit Polizisten und Polizistinnen. In C. Barthel & C. Lorei (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden: Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Meyer-Drawe, K. (2010). „Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze“. *Santalka*, (18 (3), 6–17). doi: <https://doi.org/10.3846/coactiv-ity.2010.22>.

- Mullins, P., & Jacobs, S. (2005). Michael Polanyi and Karl Mannheim. *Tradition & Discovery: The Polanyi Society Periodical*, 32 (1), (20–43).
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2001). „Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(4), 605–23. doi: <https://doi.org/10/cpqk7z>.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, M. (1954). Skills and Connoisseurship. *Atti del Congresso di studi metodologici promosso dal Centro di studi metodologici*, Torino, 17-20 dicembre 1952, (381–94). Torino: Taylor.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Herausgegeben von Amartya Sen. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M., & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: Chicago University Press.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2012). „Learning to Think Iconically in the Human and Social Sciences: Iconic Standards of Understanding as a Pivotal Challenge for Method Development“. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46 (1), 39–56. doi: <https://doi.org/10/b9vqz6>.
- Ryle, G. (2009). *Critical Essays*. London: Routledge.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (2001)). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schütz, A. (2011). *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. Herausgegeben von Lester Embree. Bd. 205. *Phaenomenologica*. Dordrecht: Springer.
- Wieser, C. (2015). *Sozialwissenschaft vermitteln und aneignen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, C. (2016). „Teaching and Personal Educational Knowledge – Conceptual Considerations for Research on Knowledge Transformation“. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 588–601. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253673>.
- Wieser, C. (2018). „Evidence and Its Integration into Teacher Knowledge: Foucaultian Perspectives to Link Research Knowledge and Teaching“. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 637–50. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516352>.

Unterrichtsbezogene Professionalisierungsforschung in praxeologischer Perspektive.

Eine Replik zum Beitrag von Clemens Wieser und Sabine Klinger „Professionalisierung mit der Dokumentarischen Methode erforschen: Perspektiven für die Analyse von Wissenstransformation“

Clemens Wieser und Sabine Klinger verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel, „Möglichkeiten“ aufzuzeigen, „die Transformation von professionellen Wissensbeständen zu untersuchen“.¹ Dabei schließen sie zum einen an die Dokumentarische Methode und deren Grundkategorien des expliziten bzw. kommunikativen und des impliziten bzw. konjunktiven Wissens an. Mit Bezug auf bestehende „[d]okumentarische Analysen von spezifischen professionellen Wissensfeldern“ (hier nennen sie exemplarisch Arbeiten zur Praxis von Ärzt*innen, Polizist*innen und Lehrer*innen) identifizieren die Autor*innen ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der „Prozesse der Professionalisierung“, worunter sie die genannte „Transformation professioneller Wissensbestände“ verstehen. Zum anderen greifen sie auf das theoretische Konzept des impliziten Wissens („tacit knowing“) von Polanyi (1966) zurück. Mit Verweis auf dessen zentrales Werk „Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy“ (Polanyi, 1962 [zuerst 1958]) definieren sie professionelles Wissen vorwiegend als „persönliche[s] Wissen“. Dabei erachten sie, im Anschluss an Polanyi, „drei Elemente des impliziten Wissens“ – „subsidiäre Aufmerksamkeit“, „fokale Aufmerksamkeit“ und „situierete Urteile“ – als relevant sowohl

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Wieser und Klinger i. d. B.

für die (meta-)theoretische Konzeption als auch die empirische Analyse professionellen Wissens und seiner Transformationspotentiale. Letzteres versuchen die Autor*innen, anhand der Interpretation einer videographierten Unterrichtssequenz zu veranschaulichen. Die „empirische Vignette“ entstammt einer längsschnittlich angelegten „Fallstudie“, in deren Fokus die „Transformation von Lehrerwissen“ steht. Wie die Autor*innen im Anschluss an ihre (meta-)theoretischen Ausführungen sowie an ihre exemplarische empirische Analyse argumentieren, eröffne der methodologische Rahmen, den sie in Anlehnung an Polanyis Konzept des impliziten Wissens entfalten, eine komplementäre Erweiterung der Dokumentarischen Methode hinsichtlich der Analyse von Professionalisierung (in ihrem Verständnis). Während die Dokumentarische Methode vor allem auf die „sozialen Erfahrungsräume“ fokussiere, biete das von ihnen vorgeschlagene Konzept „ein personales Komplement, das die subjektiven Prozesse der Verarbeitung und Ko-Konstruktion von handlungsleitendem Wissen verdeutlicht“. Mit Blick auf das empirische Fallbeispiel unterscheiden sie daher zwischen einem „konjunktiven Erfahrungsraum Schule, welcher den Lehrer und die Schüler*innen der 9B-Klasse verbindet“, einerseits und dem „Praxiswissen des Lehrers“, das der Lehrer „nicht mit den Schüler*innen der Klasse [teilt]“ bzw. das „nicht als kollektive Orientierung“ vorliegt, andererseits.

Die nachfolgende Diskussion des Beitrags von Wieser und Klinger wird versuchen, die inhaltliche Struktur des Beitrags aufzugreifen. Es erfolgt zunächst eine Bezugnahme auf ihre metatheoretischen und methodologischen Überlegungen zum Verhältnis von Dokumentarischer Methode, Professionalisierung und dem impliziten Wissen bei Polanyi. Auf den Aspekt der Professionalisierung werde ich etwas ausführlicher eingehen, indem ich aktuelle Entwicklungen des Professionalisierungsansatzes in praxeologischer Perspektive (Bohnsack 2020) berücksichtigen werde. Daran anschließend folgt eine kurze Diskussion einerseits der empirischen Analyse der Unterrichtssequenz und andererseits des impliziten Wissens bei Polanyi v. a. im Hinblick auf dessen kollektive Gebundenheit.

1 Zur impliziten Struktur professionellen bzw. professionalisierten Wissens

Wieser und Klinger betonen die bereits an verschiedenen Stellen aufgezeigten Gemeinsamkeiten von Dokumentarischer Methode und ihrer metatheoretischen Kategorie des impliziten bzw. konjunktiven Wissens und der Konzeption des „tacit knowledge“ bei Polanyi (1966) als ein handlungspraktisches und stillschweigendes Wissen, das sich einer Explikation weitgehend entzieht (vgl. u. a. Bohnsack 2013, S. 83). In Bezug auf professionelles Handeln konstatieren

sie einleitend, dass „die Dokumentarische Methode (...) die Analyse von professionellem Wissen“ ermöglicht,

„das teils explizit als kommunikatives Wissen, teils implizit als konjunktives Wissen vorliegt. Professionelle Praxis erhält durch dieses Wissen Orientierungen, das sich im Handeln sowohl auf Ebene des kommunikativen Wissens als auch auf Ebene des konjunktiven Wissens zeigt, und Um-zu-Motive beinhaltet (Bohnsack 2012, 124)“.

Daran anschließend sowie ausgehend von dem von ihnen identifizierten Desiderat hinsichtlich der Erforschung der Transformation professionellen Wissens (welches sie als „Professionalisierung“ fassen) im Kontext der Dokumentarischen Methode sehen sie in der Konzeption des impliziten Wissens bei Polanyi ein bisher ungenutztes analytisches Potential zur Rekonstruktion professioneller Wissensbestände und deren Veränderung. Dazu führen sie ebenfalls einleitend aus:

„Polanyis Konzeption des impliziten Wissens (tacit knowing) macht deutlich, dass professionelle Praxis auf Um-Zu-Wissen beruht. Dieses Um-Zu-Wissen entsteht durch situierte Urteile, die auf subsidiärer Aufmerksamkeit beruhen, und die in fokaler Aufmerksamkeit intentional verfolgt werden (Polanyi 1962, 57–59; Wieser 2016, 594)“.

Polanyi (1958, S. 55, H. i. O.) veranschaulicht den Zusammenhang von „*subsidiary awareness*“ und „*focal awareness*“ u. a. am Akt des Einschlagens eines Nagels mit dem Hammer, worauf sich auch Wieser und Klinger beziehen. Die Wahrnehmung des Hammers und seiner Bewegungen in der Hand ist subsidiär, während die fokale Aufmerksamkeit auf den Nagel gerichtet ist. Die funktionale Struktur („*functional structure*“) dieser Relation besteht in einer Verschiebung der Aufmerksamkeit *von* den elementaren Bewegungen *zu* oder *auf* ein bestimmtes Ziel, während die einzelnen Bewegungen i.d.R. nicht explizierbar, d.h. implizit sind. Dazu Polanyi (1966, S. 10, H. i. O.): „We attend *from* these elementary movements *to* the achievement of their joint purpose, and hence are usually unable to specify these elementary acts“. Wieser und Klinger versuchen, diese Relation auf das Handeln von Lehrkräften im Unterricht zu übertragen, was sie ebenfalls an einem Beispiel verdeutlichen:

„Ein*e Lehrer*in beobachtet die Schüler*innen beim Bearbeiten einer Aufgabe in subsidiärer Aufmerksamkeit, und kann dieses Bearbeiten in fokale Aufmerksamkeit bringen, wenn sie bei der Arbeit der Schüler*innen relevante Probleme wahrnimmt.“

Dies erfordere wiederum, laut Wieser und Klinger, ein „situiertes Urteil“, wobei nicht deutlich wird, ob sie diesen Begriff von Polanyi übernommen (und übersetzt) oder selbst eingeführt haben.² Sie führen dazu aus:

„Mit einem situierten Urteil werden jene Elemente einer Situation in die fokale Aufmerksamkeit gebracht, die für weitere Schritte zu einem Unterrichtsziel zentral sind, während ein*e Lehrer*in gegenüber anderen Elementen subsidiär aufmerksam bleibt. Subsidiäre Aufmerksamkeit unterstützt also das Erreichen eines Unterrichtsziels.“

Den Prozess des „situierten Urteilens“ sehen sie insbesondere in Situationen des „Experimentierens“ gegeben, worunter sie die „Suche nach neuen Orientierungen“ verstehen. Dabei nehmen sie Bezug auf Polanyi: „By reflecting on the way we are performing it [the act] we may seek to establish rules for our own guidance in this act (Polanyi 1962, 30)“. Diese Form der Reflexion erfolge jedoch überwiegend implizit – im Gegensatz zu einem bewussten bzw. „kritischen Urteilen“ –, worin sie eine Nähe zur „reflection-in-action“ bei Schön (1983) erkennen (ohne dies jedoch weiter auszuführen). Ein „situiertes Experimentieren“ trete v. a. dann auf, wenn eine Lehrkraft „erlebt, dass das aktuelle praktische Wissen – Orientierungen für das Unterrichten – nicht ausreicht, um das gesetzte Unterrichtsziel zu erreichen“. Hierin sehen sie dann auch das Potential für eine Transformation professioneller Wissensbestände. Zugleich erachten sie diese „drei Elemente impliziten Wissens“ als die „unhintergehbare personale Grundlage von professionellem Handeln“. Diese sei dem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 219) als zentrale metatheoretische Kategorie der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch exterior.

In diesen metatheoretischen bzw. methodologischen Überlegungen von Wieser und Klinger deuten sich sowohl Korrespondenzen als auch einige Dif-

2 An der von Wieser und Klinger angegebenen Zitatstelle findet sich der Begriff (im englischen Original) so nicht. Dort ist vielmehr die Rede von einem „*framework of personal judgment*“ mit Bezug auf die Formalisierung von „personal acts“ im Kontext der wissenschafts- bzw. erkenntnistheoretischen Kritik Polanyis an der vermeintlichen Objektivität („complete objectivity“) der Naturwissenschaften und der Wahrscheinlichkeitstheorie mit ihren Rationalismen (Polanyi 1958, S. 29, H. i. O.). Polanyi distanziert sich hier von dem Versuch der formalisierenden Reflexion innerhalb der Handlungspraxis: „But such formalization is likely to go too far unless it acknowledges in advance *that it must remain within a framework of personal judgment*. All attempts to formulate the process of inductive inference go astray precisely in this respect“ (ebd., H. i. O.). Wie Polanyi an verschiedenen Stellen deutlich macht, beruht wissenschaftliches Wissen ganz wesentlich auf *implizitem* Wissen, das wiederum *kollektiv* tradiert wird (s. dazu Abschnitt 4).

ferenzen bzw. Unklarheiten im Verhältnis zur Praxeologischen Wissenssoziologie und ihrem Verständnis von Professionalisierung an (vgl. Bohnsack 2020; Wagener 2020). Erstere betreffen den Stellenwert der impliziten Reflexion im Rahmen professioneller bzw. professionalisierter Praxis. Letztere betreffen v. a. die Rolle des kommunikativen Wissens, der Um-zu-Motive bzw. der Intentionalität sowie die Bedeutung des ‚Persönlichen‘ bzw. ‚Subjektiven‘ in Relation zum Kollektiven bzw. Konjunktiven in der professionellen bzw. professionalisierten (Unterrichts-)Praxis. Auf diese Aspekte werde ich im Folgenden näher eingehen.

2 Professionalisierung als performative Struktur des Interaktionssystems und konjunktiven Erfahrungsraums

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stehen das kommunikative Wissen bzw. die „propositionale Logik“, die allgemein durch ein zweckrationales Handlungsmodell mit seinen Regeln, Normen und Intentionen bzw. Um-zu-Motiven sowie Common Sense-Theorien charakterisiert ist, und das konjunktive Wissen bzw. die „performative Logik“ (Habitus bzw. Orientierungsrahmen im engeren Sinne) in einem Spannungsverhältnis bzw. in „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 103). Die Um-zu-Motive – mit Ausnahme institutionalisierten bzw. rollenförmigen Handelns – sind nicht am Handlungsablauf selbst beobachtbar und können daher von den Interpret*innen nur unterstellt werden (vgl. ebd., S. 85f.). Diese Problematik gilt für den Zugang zum subjektiv gemeinten Sinn in der sozialphänomenologischen Rezeption der „Verstehenden Soziologie“ Max Webers allgemein (vgl. ebd., S. 87). Die Kategorien der Sozialphänomenologie können jedoch der Analyse der Common Sense-Theorien der Beforschten, v. a. im Medium der Sprache, dienen. Die Dokumentarische Methode rekonstruiert diese Konstruktionen ersten Grades i.S. von Schütz (1971) – auf welchen sich an einer Stelle auch Wieser und Klinger beziehen –, um diese dann jedoch zu transzendieren und einen Zugang zur performativen Struktur der *interaktiven* Handlungspraxis zu finden (Wechsel der Analyseeinstellung). Die interaktive Praxis, z.B. im Unterricht, lässt sich somit nicht auf die Um-zu-Motive bzw. subjektiven Intentionen der Akteur*innen und auch nicht auf die „Reziprozität der Perspektiven“ (ebd., S. 12) reduzieren. Letztere basieren auf „Idealisierungen, welche die Herstellung von intersubjektivität und die Zeitlichkeit betreffen“ (Bohnsack 2017, S. 39f.). Wie Bohnsack im Anschluss an die Ethnomethodologie feststellt, handelt es sich hierbei um einen „prekären“, „Modus der Sozialität“ – im Unterschied zu einem Modus der „habituellen Übereinstimmung“ im Medium des Konjunktiven (ebd., S. 42).

Zugleich ist die interaktive Praxis in Organisationen wie der Schule nicht auf die Habitus der Akteur*innen (Orientierungsrahmen i.e.S.) und ihre Kongruenzen bzw. auf die in die Schule hineinragenden gesellschaftlichen Erfahrungsräume bzw. Milieus reduzierbar. Professionalisierte Praxis in praxeologischer Perspektive ist auf die Selbstreferentialität des Interaktionssystems, z.B. dasjenige von Lehrkräften und Schüler*innen im Unterricht, mit seinem kollektiven (System-)Gedächtnis verwiesen (vgl. Bohnsack 2020; Wagener 2020). Dies setzt die Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums (Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) voraus. Ein solcher interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum, der implizit auch um Rahmeninkongruenzen weiß, konstituiert sich in der Habitualisierung der handlungspraktischen Bewältigung des Spannungsverhältnisses von propositionaler und performativer Logik in der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 32), d.h. im Vollzug einer Praxis unter Bezugnahme auf die organisationsspezifischen bzw. schulischen normativen Verhaltens- und Rollenerwartungen i.S. einer Fremdrahmung der Praxis der Schüler*innen (vgl. ebd.). Beispielsweise wird die Praxis der Schüler*innen im Unterricht – wie auch immer diese motiviert sein mag – durch den Leistungscode oder auch durch Disziplinierungen (fremd-)gerahmt (vgl. Wagener 2020).

Professionalisierung in praxeologischer Perspektive setzt also immer einen konjunktiven Erfahrungsraum voraus. Der empirische Zugang erfolgt somit primordial auf dem Weg der Analyse der „*performativen Performanz*“ (Bohnsack 2020, S. 70, H. i. O.), also der Interaktionsanalyse, wie sie auch von Wieser und Klinger vorgeschlagen wird. Allerdings geht es dabei nicht – wie sich dies bei Wieser und Klinger sowohl in ihren methodologischen Überlegungen als auch in ihrer empirischen Analyse andeutet – darum, den subjektiven Sinn bzw. die Um-zu-Motive zu analysieren, da dies, wie gesagt, auf Unterstellungen der Interpret*innen angewiesen ist. Es geht vielmehr darum, die performative Struktur des Unterrichts bzw. die *Modi der Interaktionsorganisation* zu rekonstruieren. Idealerweise erfolgt die Rekonstruktion dieser Modi in komparativer Analyse, wodurch dann auch die milieugebundenen Normalitätsvorstellungen der Interpret*innen hinter empirische Vergleichshorizonte zurücktreten können (vgl. z.B. Wagener 2020, S. 89ff.).

Auf Basis der rekonstruierten Interaktionsorganisation lassen sich die darin implizierten „diskursethischen Prinzipien“ auf „dem Niveau der Norm versus demjenigen der Meta-Norm“ herausarbeiten, wie Bohnsack (2020, S. 110ff.) dies in Anlehnung an Kohlberg und Habermas nennt. Während sich bei Habermas die Kategorien jedoch auf der Ebene des „moralischen Bewusst-

seins“, also auf Ebene der Regel, bewegen, geht es in praxeologischer Perspektive um die in der Praxis implizierte Moral (ebd.). Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, ob die Praxis der Schüler*innen allein und unhinterfragt auf Basis der Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte gerahmt wird und sich auf dieser Ebene auch die Etablierung der konstituierenden Rahmung vollzieht, oder ob die Unterschiede zwischen den Normalitätsvorstellungen der Lehrkräfte und der Schüler*innen in der Unterrichtsinteraktion praktisch reflektiert und ausgehandelt werden. Es konnten bereits verschiedene Typen der Diskursethik empirisch in komparativer Analyse rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 101ff.; Wagener 2020, S. 89ff.). Sie können dann auch als Grundlage für eine normative Bewertung der professionalisierten Praxis herangezogen werden, z.B. als „„gelungene“ oder „weniger gelungene“ Professionalisierung“ (Bohnsack 2020, S. 102).

Die praktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses von propositionaler und performativer Logik in der konstituierenden Rahmung als konstitutive Bedingung von Professionalisierung setzt wiederum die *implizite Reflexion* des Spannungsverhältnisses voraus. Es handelt sich um ein implizites Wissen um kontingente Praxen in der Auseinandersetzung mit (denselben) gesellschaftlichen bzw. organisationalen Normen, Identitäts- und Rollenerwartungen, wodurch die differenten Praxen im Vergleich zu den normativen Erwartungen als „funktional äquivalent“ (Luhmann 1970, S. 23) erscheinen. In den unterschiedlichen Modi der Interaktionsorganisation bzw. Typen praktischer Diskursethik dokumentieren sich auch „*unterschiedliche Niveaus* impliziter Reflexion“ (Bohnsack 2020, S. 119, H. i. O.). Eine implizite Reflexion auf dem Niveau der Meta-Norm dokumentiert sich beispielsweise in Form von „Rollendistanz“ (Goffman 1973), d.h. eine Distanzierung von den normativen Erwartungen in der Interaktion mit den Schüler*innen. Die implizite bzw. „praktische Reflexion“ mit ihren unterschiedlichen Niveaus ist jedoch grundsätzlich zu unterscheiden von einer expliziten bzw. theoretisierenden Reflexion. Letztere würde schließlich die professionalisierte Praxis mit ihrer Routinehaftigkeit destabilisieren (vgl. Bohnsack 2020, S. 56ff.). In diesem Punkt zeigen sich Übereinstimmungen mit den Überlegungen von Wieser und Klinger im Anschluss an Polanyi und Schön. Allerdings besteht ein zentraler Unterschied gegenüber ihrer Konzeption der impliziten Reflexion als eine v. a. „persönliche“ bzw. „subjektive“ in der Verortung der impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale innerhalb des Interaktionssystems bzw. des konjunktiven Erfahrungsraums im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie:

„eine derartige *praktische Diskursethik* ist dann nicht primär eine Eigenschaft von *Personen*, wie dies auch die für ‚postkonventionelle‘ Stufe bei Kohlberg (1971) und bei Habermas letztlich noch gilt, sondern primär eine Eigenschaft des Diskurses,

des Interaktionssystems und interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd., S. 111, H. i. O.).

Der empirische Zugang zu den impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentialen liegt jedoch v. a. auf der Ebene der „*proponierten Performanz*“, d. h. in den beschreibenden und erzählenden Darstellungen der Handlungspraxis und des Spannungsverhältnisses von Norm und (beruflichem) Habitus (ebd., S. 70, H. i. O.), wie sie der berufsbiografische Ansatz in den Blick nimmt (vgl. Bonnet/Hericks 2019), und weniger auf Ebene der performativen Performanz (Interaktionsanalysen). Auf Ebene der proponierten Performanz lassen sich dann auch potentielle Transformationen professionalisierten Wissens aus Akteur*innenperspektive rekonstruieren: In narrativen Interviews mit Lehrkräften erhalten wir Auskunft über die relative Stabilität ihres beruflichen Habitus, aber auch über potentielle „*habituelle Irritationen*“ (Hericks et al. 2018, S. 65, H. i. O.). Dabei dokumentiert sich in der impliziten Reflexion der Diskrepanz von Norm und Habitus und in deren handlungspraktischer Bewältigung im Orientierungsrahmen i.w.S. eine Modifikation der habitualisierten Praxis. Allerdings ist hiervon eine Transformation des (persönlichen) Habitus zu unterscheiden: „Diese Modifikation ist zwar in ihrer Struktur als Orientierungsrahmen empirisch bestimmbar, ohne dass sie aber in jedem Fall sich derart verfestigt, dass von einer Transformation des Habitus gesprochen werden kann“ (Bohnsack 2020, S. 69.). Beide Zugänge zur professionalisierten Praxis – auf Ebene der proponierten und der performativen Performanz – können sich jedoch wechselseitig ergänzen und validieren (vgl. ebd., S. 71). Ob auch in der längsschnittlichen bzw. diachronen Beobachtung von *Interaktionen* Transformationen des beruflichen Habitus – gegenüber dessen „Kontinuität und Stabilität“ (ebd.) – feststellbar sind, ist m. E. eine *empirisch* zu klärende Frage.

3 Zur empirischen Analyse einer Unterrichtsinteraktion

In ihrer Interpretation einer Unterrichtssituation kommen Wieser und Klinger zu folgendem Ergebnis:

„Herr Müller versucht in jedem Fall, die Interaktion in der Klasse am Unterrichtsthema zu orientieren. Dafür greift er jene Art von Schüler*innen-Wortmeldungen nicht auf, die sich nicht auf das Bearbeiten des Unterrichtsthemas beziehen. Er ermahnt Schüler*innen, wenn ihre Wortmeldungen die Bearbeitung des Unterrichtsthemas einschränken. Und er gibt Wortmeldungen von Schüler*innen kommunikativen Raum, wenn sie eine Möglichkeit zur Differenzierung und Elaboration des Unterrichtsthemas bieten“.

Dass sich im Handeln des Lehrers eine Orientierung am „Unterrichtsthema“ bzw. eine Aufgaben- oder ‚Sachorientierung‘ dokumentiert, erscheint überzeugend. Die Interpretation, dass die „Schüler*innen-Wortmeldungen“ sich nicht auf das Unterrichtsthema beziehen bzw. dessen Bearbeitung einschränken, geht aus dem abgebildeten Transkript m. E. jedoch nicht hervor. So scheint sich Pablos Nachfrage („Egal was?“) auf die Aufgabenstellung – das Notieren verschiedener Wünsche – zu beziehen. Erst in der „Ermahnung“ durch den Lehrer („Pablo! Bitte! du kannst le-sen.“) wird sie als „nicht relevant“ für die Unterrichtskommunikation gerahmt. Der Lehrer unterstellt hier, dass durch das Lesen der Aufgabe diese auch verstanden wird – und zwar so, wie der Lehrer sie versteht. Eine „doppelte Kontingenz“ (Luhmann 2002, S. 31) der Sachbezüge wird somit nicht wahrgenommen und an die Eigensinnigkeit der Sachbezüge der Schüler*innen wird nicht angeschlossen. Sein konkretes Verständnis der Aufgabe legt der Lehrer auch nicht offen. Daher scheint mir die Interpretation, dass „aus Sicht des Lehrers, der die Frage stellt, [...] jeder Wunsch einen hinreichenden Beitrag zur weiteren Behandlung des Themas [leistet]“ und dies seine Reaktion auf Pablo begründet, weitgehend auf Unterstellungen angewiesen.

Eine vergleichbare Struktur – sowohl in der Unterrichtsinteraktion als auch in der Interpretation der Autor*innen – findet sich hinsichtlich der Äußerung von Wahid („In der Dönerbude arbeiten“) und der darauf folgenden Disziplinierung durch den Lehrer („Wahi-i-i-id“). Der Interpretation von Wieser und Klinger, dass Wahids Beitrag „nicht wahrheitsgemäß auf die Frage ‚Was möchtest du gerne nach der Matura machen?‘ antwortet, sondern eine Art des Arbeitens benennt, die eben kein Wunsch ist, sondern ein denkbarer Fall“, und „damit eine Engführung der Antwortmöglichkeiten auf denkbare Fälle“ einhergeht, basiert m. E. ebenso auf Mutmaßungen. Zum einen wird hier der „Geltungscharakter“ (Mannheim 1980, S. 88ff.) des propositionalen Gehalts der Äußerung infrage gestellt. Es erfolgt also keine Distanzierung von der Frage nach dessen normativer Richtigkeit, was jedoch notwendig ist, um sich dem Dokumentsinn der Äußerung in ihrem Kontext zu nähern (vgl. Bohnsack 2014, S. 65ff.). Zum anderen wird damit die Disziplinierung des Lehrers begründet und dadurch unterstellt, wie der Lehrer die Äußerung versteht. Es bleibt m. E. jedoch offen, ob es sich um einen tatsächlichen Wunsch des Schülers handelt oder etwa um einen ironisierenden Kommentar, in dem sich eine Distanzierung von der (zuvor durch den Lehrer modifizierten) Aufgabenstellung und ihren normativen Erwartungen dokumentiert (vgl. auch Wagener 2020, S. 65f. u. S. 104f.). Indem der Lehrer mit einer Disziplinierung reagiert, wird, so meine Interpretation, – homolog zur Interaktion mit Pablo – eine Verhandlung der verschiedenen Perspektiven bzw. eine Kommunikation über die unterrichtlichen Vorgaben suspendiert.

Dass die Interaktion mit den Schüler*innen vorwiegend an den eigenen Normalitätsvorstellungen des Lehrers orientiert zu sein scheint, dokumentiert

sich m. E. auch in dem *ausnahmefälligen* („Naja, gut“) Stattgeben bzw. Aufgreifen des expliziten Einwands bzgl. der Aufgabenstellung von Ciljeta. Dabei geht es um die Möglichkeit, dass einige Schüler*innen keine Matura machen werden (bzw. machen wollen) – und somit die Frage „Was möchtest du gerne nach der Matura machen“ für einige Schüler*innen keine Relevanz erhält. Der Lehrer erweitert daraufhin zwar die Fragestellung („nach Ende eurer Ausbildung. Also nach Ende der Lehre, die ihr dann nachholt. Oder nach Ende von *[3 Sek.] der 9. Klasse, von mir aus.“). Er legt aber – ohne Rücksprache mit den Schüler*innen zu halten – die Erwartungskriterien fest (und schränkt damit erneut die Beantwortung der Frage ein).

Ohne hier eine tiefergehende Analyse der Unterrichtsinteraktion vorlegen zu können, deutet sich hier aus praxeologischer Perspektive m. E. eine „professionalisierte Praxis“ (Bohnsack 2020) bzw. ein „professionalisiertes Unterrichtsmilieu“ (Wagener 2020, S. 188; zum Begriff des Unterrichtsmilieus s. Wagner-Willi/Sturm 2012) mit einer konstituierenden Rahmung an, da das Interaktionssystem Bezüge zu den normativen Sachprogrammen und Rollenerwartungen aufweist. (Letztere umfassen auch die Ermahnungen der Schüler*innen zur vorgegebenen „Einzelarbeit“.) Die in der Interaktionsorganisation implizierten diskursethischen Prinzipien scheinen dabei v. a. auf der Ebene von Normen – im Unterschied zu Meta-Normen – angesiedelt zu sein, da sich keine Aushandlung der unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen sowie kein Anschluss an die eigensinnigen Sachzugänge der Schüler*innen in der Unterrichtsinteraktion zeigen. Interessanterweise steht dies in einem gewissen Kontrast zu der auf die persönlichen Wünsche der Schüler*innen zielenden Aufgabenstellung. Ein fallinterner und -externer Vergleich müsste diese Interpretation weiter schärfen und könnte auf dieser Basis auch eine normative Bewertung der Praxis ermöglichen (vgl. Bohnsack 2020, S. 101ff.).

4 Zur kollektiven Gebundenheit des impliziten Wissens bei Polanyi

In seinen Ausführungen zum impliziten Wissen („tacit knowledge“) betont Polanyi an verschiedenen Stellen dessen kollektive Gebundenheit bzw. Tradierung. Prägnant formuliert er dies in seinen epistemologischen Überlegungen zur generationalen Tradierung wissenschaftlicher Praxis, die im Wesentlichen impliziter Natur ist: „and we must conclude that the transmission of knowledge from one generation to the other must be predominantly tacit“ (Polanyi 1966, S. 61). Dies schließt wiederum die Prozesse der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis ein: „discoveries are made by pursuing possibilities suggested by existing knowledge“ (ebd., S. 67; vgl. auch Bohnsack 2014, S. 209). Aber nicht nur seine Ausführungen zu den kognitiven Kompetenzen, sondern auch hinsichtlich der „skillful practices“, der praktischen Fertigkeiten,

aus deren Bereich Polanyi verschiedene Beispiele zur Veranschaulichung des impliziten Wissens heranzieht und auf die sich partiell auch Wieser und Klinger beziehen, verweisen auf die soziale bzw. „mimetische“ (Wulf 1999, S. 7) und damit auch kollektive Dimension der Genese impliziter Wissensstrukturen: „And this knowledge is transmitted by adults to children as they grow up, in the form of practical arts, in the very same way that students are taught scientific skills and expert knowledge at the bedside and in the laboratory“ (Polanyi/Prosch 1975, S. 32). Daher stellt sich die Frage, ob das „personale Wissen“ („personal knowledge“) im Kontext von Polanyis Ausführungen nicht als ein primordial *kollektives* Wissen zu verstehen ist – im Unterschied zu einem vorwiegend „subjektiven“, wie dies Wieser und Klinger vorschlagen.

Wie Bohnsack (2017, S. 145ff.) hinsichtlich der praktischen Fertigkeiten bei Polanyi – v. a. am Beispiel des „Balancierens auf dem Fahrrad“ – feststellt, ist dieses Wissen, das er auch als „inkorporiertes Wissen in Zeuggebrauch und Motorik“ bezeichnet, zwar „auf die Einbindung in konjunktive Erfahrungsräume angewiesen“, jedoch „weder dem konjunktiven noch dem kommunikativen Wissen zuzurechnen“; es gibt uns keine Auskunft über das „Wie des Vollzugs des Modus Operandi“ (ebd.). Insofern lässt sich Wieser und Klinger zustimmen, dass das „personal knowledge“ bei Polanyi in seiner Grundstruktur nicht mit dem konjunktiven Erfahrungsraum identisch ist. Letzterer ist jedoch konstitutive Voraussetzung für die Frage nach dem Wie des Modus Operandi (vgl. ebd.). Und dies gilt auch – und im Besonderen – für die professionalisierte Praxis, die beruflichen Orientierungen bzw. den beruflichen Habitus und diesbezüglicher Transformationen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf; Iris Nentwig-Gesemann; Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Aufl. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 101–126.
- Goffman, Erving (1973). Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München: Piper. [Original 1961].
- Hericks, Uwe; Rauschenberg, Anna; Sotzek, Julia; Wittek, Doris; Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora F.; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.), Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 51–67.
- Luhmann, Niklas (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1958): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1966). The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael; Prosch, Harry (1975). Meaning. Chicago/London: The Chicago University Press.
- Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schütz, Alfred (1971). Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Wagener, Benjamin (2020). Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, Monika; Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion, 4/2012. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> (Zugriff am 04.08.2020).
- Wulf, Christoph (1999): Einleitung. In: Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.): Bild – Bilder – Bildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 7–11.

HEFT 3

I

Schwerpunktbeiträge

Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen

1 Einleitung

Wenn man von einer klassischen Form der Dokumentarischen Methode (DM) sprechen möchte, so fände sie wohl in folgender Akzentuierung nach Bohnsack (2012, S. 147) ihren besonders prägnanten Ausdruck: „Schwerpunkt und besondere Leistungsfähigkeit der Dokumentarischen Methode liegen [...] im Bereich der Interpretation vorreflexiver oder genauer: atheoretischer Wissensbestände, denen handlungsleitende Qualität zukommt“ – dem *konjunktiven* Wissen wird also demzufolge handlungstheoretisch eine besondere Kraft zugesprochen. Vor diesem Hintergrund hat das Konzept des *kommunikativ-generalisierten* Wissens jüngst im Rahmen der DM bzw. praxeologischen Wissenssoziologie eine erstaunliche Karriere hinter sich. In Polykontexturanalysen (Jansen et al. 2015; Jansen und Vogd 2013), einer Dokumentarischen Diskursanalyse (Nohl 2016) sowie in der erweiterten Fassung des Orientierungsrahmens (Bohnsack 2017) und der dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer und Amling 2019a, 2016; Geimer 2014a, 2012a) werden nicht nur Habitus/konjunktives Wissen rekonstruiert als vielmehr Relationen zwischen letzteren und kommunikativ-generalisiertem Wissen (vgl. auch Mensching i. d. B. (Heft 3 des JDM) und Sotzek i. d. B. (Heft 2)). Während die DM in ihrer klassischen Variante an die *Bildungstheorie* und *empirische Bildungsforschung* insbesondere hinsichtlich der Analyse der Rekonstruktion von Phasen unterschiedlicher Bildungsprozesse (Nohl 2006) oder auch Transformation/Wandlung eines Habitus (von Rosenberg 2011) anschlussfähig ist, so stellt sich die Frage nach einem entsprechenden, bildungsbezogenen Ertrag durch jene verstärkte Berücksichtigung des kommunikativ-generalisierten Wissens. Ich gehe dieser Frage am Beispiel der dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer 2019, 2017, 2014a, 2012a; Geimer und Amling

2019a, 2017, 2016) nach – und kann an dieser Stelle den theoretischen Hintergrund dieser Modifikation der DM nur skizzieren. Erstens wäre die methodologische Relevanz von Diskursanalysen¹ zu nennen, zweitens die theoretische Diskussion um gouvernementale Reg(ul)ierungspraktiken. Beide Perspektiven entfalten eine besondere Relevanz vor dem Hintergrund beschleunigter, materiell-technologischer wie symbolisch-diskursiver, gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, welche die Subjektivität von Akteur_innen herausfordern und zu Transformationen anreizen (können). In diesem Kontext – wie generell im Bereich methodologisch-theoretischer Debatten können zudem drittens Vorschläge zur Triangulation von Diskurs und Praxis (wie sie z.B. in den Cultural Studies ausgearbeitet wurden) ein Innovationspotenzial hinsichtlich der Verbindung normtheoretischer und rekonstruktiv-qualitativer Perspektiven anregen (vgl. Geimer 2017; Geimer und Amling 2019a).

Im Folgenden werde ich, um die Bildungspotenziale kommunikativ- bzw. diskursiv²-generalisierter Subjektnormen zu fassen, zunächst einige, grundlegende Konzepte – v.a. Bildung und (Ent-)Subjektivierung (Absatz 2) – erläutern und dabei die Differenz zwischen *stark* und *schwach* erfahrenen Subjektnormen in den Blick nehmen. Während erstere typischerweise eher zu Disziplinierungsprozessen anregen, denen sich allerdings in Bildungsprozessen (etwa durch Irritationen, Krisen- und Fremdheitserfahrungen) widersetzt werden kann, so können letztere auch durch Praktiken einer affirmativen Aneignung und Aushandlung zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen führen.³ Ich illustriere daraufhin (in Absatz 3) anhand eines empirischen Beispiels das *Sich-Entziehen* des Zugriffs kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen (in Bezug auf Disability) und verstehe damit Entsubjektivierung als zentralen Aspekt eines Bildungsprozesses (am Beispiel der auf YouTube in einem Vortrag repräsentierten Biografie von Molly Burke). Danach werden (Absatz 4) weitere Relationen zwischen kommunikativ/diskursiv-generalisierten Subjektnormen und Habitus, die in sich subjektivierungsanalytischen Studien des Verfassers bestimmen ließen, hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen

-
- 1 Von Rosenberg (2011, 2010) hat in ähnlicher Weise eine Weltvergessenheit der Bildungstheorie betont. In unseren Studien geht es um eine „Normvergessenheit“ qualitativer Forschung (Geimer 2017), welche im Rahmen der (dokumentarischen) Subjektivierungsforschung bearbeitet wurde, um dann auf die Bildungstheorie bezogen zu werden.
 - 2 Ich spreche systematisch von diskursiver Generalisierung, da Subjektnormen als *materiell-symbolische Repräsentationen in Medien* breit geteilt werden bzw. in speziellen Medien(genres) für spezifische, soziale Einheiten kulturbedeutsam werden. Man kann wohl verallgemeinern, dass der vorherrschende Modus der Generalisierung von Subjektnormen ihre mediale Diskursivierung ist.
 - 3 Die (erfahrene) *Stärke* oder *Schwäche* von Subjektnormen ist nicht mit ihrer mehr oder weniger gegebenen *Hegemonialität* in einem Handlungsbereich, Feld, Subkultur oder gesellschaftlichen Teilsystem zu verwechseln (s. unten zur *Stärke* schwach erfahrener Subjektnormen und *Schwäche* stark erfahrener Subjektnormen).

Erträge diskutiert. Abschließend (Absatz 5) votiere ich in einem Fazit angesichts der dargestellten Differenzierungen dafür, die Relationen zwischen kommunikativ/diskursiv-generalisiertem Wissen und konjunktivem Wissen methodologisch offen(er) zu halten. In bildungstheoretischer Hinsicht sind damit vielfältige Möglichkeiten verknüpft, nicht nur Transformations- und Wandlungsprozesse empirisch auch als affirmative Bezugnahme auf Subjektnormen identifizieren zu können, sondern ebenso ambivalenten und widersprüchlichen Formen der soziokulturellen Prägung von Bildung (sowie der Unwahrscheinlichkeit von Bildung) Rechnung tragen zu können.

2 Theoretische Bestimmungen. Bildung als Transformationsgeschehen und stark bzw. schwach erfahrene Subjektnormen

Da dieser Beitrag *Bildungspotenziale* kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen und damit auch einen Bezugs- und Anwendungskontext der DM ausgehend von einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung in den Blick nimmt, werden methodologisch-theoretische Unterschiede der Fassung des kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissens innerhalb der DM hier nicht ausführlich besprochen. Im Weiteren interessieren solche kollektiven, über konjunktive Erfahrungsräume hinweg (kommunikativ) generalisierten Wissensstrukturen, denen ein normativer Appellcharakter eigen ist. Diese Subjektnormen (oder Identitätsnormen⁴, vgl. Bohnsack 2017, Kap. 5) sind in ihrer Relation zu konjunktivem Wissen bzw. einem Habitus in den Blick zu nehmen, so dass *Subjektivierung* also die (nicht unbedingt affirmative) Ausrichtung eines Habitus an kommunikativ/diskursiv-generalisierten Subjektnormen bezeichnet. Es handelt sich um einen Transformationsprozess, in welchem (etwa nach Foucault oder Butler) sich Akteur_innen normativen Adressierungen unterordnen (oder partiell auch entziehen⁵) und damit Handlungsräume strukturieren, sich ggf. neue Handlungsspielräume erschließen. Wenngleich Bildung und Subjektivierung jüngst vermehrt in ihrer wechselseitigen Bezogenheit gerade hinsichtlich des Doppelcharakters der ‚ermächtigenden Unterwerfung‘ diskutiert werden (vgl. z.B.: Ricken et al. 2019), so bestehen bislang eher wenig Anschlüsse der (nicht nur dokumentarischen) empirischen Subjektivierungsforschung an die Bildungstheorie.

4 Im Weiteren nutze ich nicht den auf Goffman zurückgehenden Begriff der Identitäts- sondern Subjektnorm, um den normativen Appellcharakter derselben in Anschluss an subjekttheoretische Diskurse zu betonen.

5 Ein Aussteigen aus normativen Ordnungen eines (il)legitimen Subjekt-Seins ist ebenso wenig möglich wie einen ‚diskursfreien Raum‘ zu finden oder ‚Ort jenseits von Ideologien‘ zu besetzen.

Um diese Anschlüsse im Folgenden auszuloten, verstehe ich Bildung in Bezug auf aktuelle Debatten im Kontext der bildungstheoretisch orientierten Biograficanalyse bzw. transformatorischen Bildungstheorie (dazu auch: Geimer und von Rosenberg 2013; Amling und Geimer 2019) als umfassende Änderung grundlegender Lebensorientierungen (Nohl 2006) bzw. eines Habitus (von Rosenberg 2011), wobei ich den Effekt des Bildungsprozesses offenhalten möchte: das kann etwa Erweiterung von Handlungsspielräumen (Nohl 2006), Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. das Finden neuer Diskursarten (Koller 1999) oder gesteigerte Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki 1990) oder auch die Ausbildung von Agency und Empowerment bzw. „Handlungsmachtsteigerung“ (Färber 2019, S. 87) bedeuten. Wenngleich das Transformationsgeschehen im Vordergrund steht, so ist eine solche – allerdings möglichst voraussetzungsfreie (um Bildung nicht vorab auf theoretische Definitionen und spezifische Werte zu reduzieren) – normative Rahmung notwendig, schon um einen Unterschied etwa zu einer Psychologie der kritischen Lebensereignisse zu markieren.

Während der *Lernbegriff* nicht die ‚Reichweite‘, ‚Höherstufigkeit‘ oder ‚Tiefe‘ des Transformationsgeschehens (umfassende Veränderung eines Habitus) zu fassen vermag, da er auf spezifische Fertigkeiten und Kompetenzen (im Sinne eines Anwendungs- oder Verfügungswissens) abstellt, markiert der umfassende *Sozialisationsbegriff* nicht den (quasi)krisenhaften Charakter des Bildungsgeschehens und kennt die biografisch einschneidende Änderung von Selbst- und Weltverhältnissen nur ansatzweise bzw. behandelt diese eher beiläufig. Das bedeutet, dass Sozialisations- und Bildungsprozesse stets auch im Hinblick auf Aspekte der Subjektivierung untersucht werden können, aber nicht immer ist eine norm- und ggf. machttheoretisch ausgerichtete Perspektive einem entsprechenden sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsanliegen dienlich. Schließlich lassen sich etwa auch (vergleichsweise häufig) Bildungsprozesse identifizieren, ohne auf Fragen der Reproduktion (oder Innovation) von kommunikativ/diskursiv generalisierten Subjektnormen Bezug zu nehmen. Insofern konkurrieren Perspektiven auf Bildung, Sozialisation und Subjektivierung nicht miteinander, sondern ergänzen sich wechselseitig je nach Interessen und Ausgangslagen der Forschung.

Wenn Bildung also die grundlegende Transformation von Formen der Weltaufordnung und Selbstausslegung bezeichnet, so ist eine entsprechend gründliche Änderung des Habitus zunächst eher unwahrscheinlich (Geimer 2014b), da im Alltag auftretende Probleme zumeist auf unproblematische Weise gelöst werden. Bildung ist so gesehen eher unpraktisch, weil die habituelle Logik des Alltags nach dem Prinzip der Komplexitätsreduktion (und also eher selten: -steigerung) funktioniert: Vor dem Hintergrund der Gewohnheiten eines Habitus wird das Leben so führbar, dass es nicht kognitiv und emotional durch Dissonanzen überfordert bzw. in einem bearbeitbarem Rahmen herausfordert – beständige Transformationen der Grundlagen der Lebensführung sind

typischerweise schwer zu ertragen. Insofern stellt sich die Frage, welche Kontexte (und ggf. Medien⁶, s.u.) Bildungsprozesse katalysieren oder inhibieren.

Wenn weiter Subjektivierung die Transformation eines Habitus entlang kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bezeichnet, so ist damit auch gesagt, dass einige Formen der Entwicklung von Lebensorientierungen kaum als Bildungsprozesse gefasst werden können, sondern eher Lern- und Sozialisationsprozesse darstellen. Das betrifft etwa Prozesse der Subjektivierung durch *Disziplinierung* (Geimer und Burghardt 2017, 2019), in denen sich bspw. Akteur_innen hegemonial-stereotype Normen i.S.v. Idealen aneignen. Eine solche Aneignung kann zwar einen sehr umfassenden Transformationsprozess bedeuten, der in hohem Maße mit normativen Verhaltensregularien verknüpft, jedoch kaum als ein Bildungsprozess fassbar ist, welchem die Steigerung von Reflexionsmöglichkeiten, Handlungspotenzialen, Spielräumen der anerkennenden Erfahrung des Anderen, Entwicklung von Agency und Empowerment etc. zukommt. Umgekehrt kann es jedoch durchaus als ein Bildungsprozess zu verstehen sein, wenn sich Akteur_innen von Normen eines (il)legimen Subjekt-Seins emanzipieren und stereotyp zugeschriebene Handlungs(un)fähigkeiten ablehnen, was man in Anschluss an Foucault (1996, S. 27) als „*Ent-Subjektivierung*“ verstehen kann. Ein transformativer Bildungsprozess kann dann besonders durch die Entwicklung einer kritischen Einsicht in die Bedingungen des eigenen Geworden-Seins angeregt werden (ggf. die Erfahrung einer Fremdheit gegenüber sich selbst).

Diese Überlegungen lassen sich mit einer *empirischen* (Ver)Wendung von Färbers (2019) Unterscheidung zwischen „schwachen und starken Subjektivierungsbegriffen“ (ebd.: 82) aufschlussreich erweitern. Schwache Konzepte der Subjektivierung verstehen den „Subjektwerdungsprozess als Effekt sozialer Praktiken“ (ebd.), die „zumindest (bis zu einem gewissen Grad) frei wählbar sind“ (ebd.: 83). Gemeint sind etwa „Berufsrollen“ oder „soziale Rollen wie Boxerin, ehrenamtlicher Mitarbeiter“. Demgegenüber stehen starke Subjektivierungskonzepte, die solche Prozesse der Subjektwerdung markieren, in denen „die Einnahme einer Subjektposition konstitutiv für den Eintritt in die Gesellschaft, d.h. wenn Subjektwerdung nicht frei wählbar ist“ (ebd.: 83) bzw. „wenn eine gesellschaftlich wirksame Normierung oder Normalisierung erfolgt“ (ebd.) – Beispiele wären etwa: „Geschlecht, Ethnie, Klasse oder Kategorien von physischer und psychischer Gesundheit“. Der zentrale Unterschied

6 „Medien“ auch im engeren Sinne wie etwa: Film- und Seriengenres oder Clip-Kulturen, etc. (Geimer 2010a, 2020). In dieser Hinsicht stellen auch Pilipets et al. (2017, S. 158) heraus, dass die „fortlaufenden Reartikulationsdynamiken populärer Medienkulturen [...] unterschiedlichste Transformationen in Bewegung [setzen]“, ohne allerdings einen Bildungsbegriff zu nutzen, der jene Transformationsprozesse systematisieren und unterscheiden ließe.

zwischen diesen Begriffen liegt in der Zustimmungspflichtigkeit zu spezifischen Subjektnormen. Allerdings muss aus einer *empirischen* Perspektive *offenbleiben* welche Formen der Subjektivierung sich durch mehr oder weniger gegebene Freiheitsgrade der Aushandlung und Aneignung auszeichnen; Färber scheint hier ähnlich zu argumentieren wie West und Zimmerman bezüglich *Geschlecht*, wenn sie (auch in Bezug auf *Rollen*) feststellen: “Roles are situated identities – assumed and relinquished as the situation demands – rather than master identities [...], such as sex category, that cut across situations” (West und Zimmerman 1987, S. 128). Das (Er)Finden solcher „Masterkategorien“ (Maleyka 2019, S. 191⁷) ist eine theoretische Praxis, die „soziale Tatsachen [...] exklusiv zuordnen und andere Unterscheidungen nachrangig werden“ lässt. Es ist aber keineswegs im Vorhinein festzulegen (zu einer Kritik in Bezug auf Geschlecht siehe: Hirschauer 1996, 2001), welchen Kategorien und Adressierungen (etwa habitus-, milieu-/subkultur-, kontextübergreifend) für Akteur_innen grundlegend vor- oder nachrangig sind bzw. welchen eine besondere Stärke zukommt⁸ (so dass sie etwa zu Disziplinierungs- statt Bildungsprozessen anreizen). Ebenso wenig scheint mir aber schlüssig von kaum einer Relevanz starker bzw. als stark erfahrener Subjektnormen (mehr) auszugehen und etwa mit Rosa (2012) „situative Identitäten gleichsam als logischer Fluchtpunkt gesteigerter Individualisierung und Beschleunigung“ (ebd. S. 239) zu setzen. Vielmehr lässt sich ausgehend einerseits in Anlehnung an Färbers Unterscheidung und andererseits diese relativierend von variablen Subjektivierungsprofilen sprechen, in denen Normen eines (il)legitimen Subjekt-Seins mit *verschiedenen Freiheitsgraden* transportiert bzw. wahrgenommen werden und deren bildungstheoretische Relevanz es auszuloten gilt.

In einer solchen Wendung von Färbers Unterscheidung wird die Annahme, es wäre theoretisch festzulegen, mit welchen Normen und Positionen bestimmte oder eben „keine gesellschaftlich notwendigen (Anerkennungs-)Ressourcen verbunden sind“ (Färber 2019, S. 84), aufgegeben. Allerdings ist vor diesem Hintergrund festzuhalten, dass Bildungsprozesse als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen wohl insbesondere durch als schwach erfahrene Subjektivierungsnormen angestoßen werden können, da als dominant erlebte Normen (*jenseits von Prozessen der Entsubjektivierung*) eher über Formen der (Selbst- und Fremd)*Disziplinierung* enacted werden, deren Vollzug als besonders leistungsfähiges Subjekt – im Sinne einer spezifischen, sozialen Zugehörigkeit – kaum Kriterien der Bildung genügen (wenngleich wohl ggf. in Einzel- und Sonderfällen auch können). Mit anderen Worten: Je schwächer eine Subjektnorm erfahren wird und je weniger disziplinierend-stereotyp der

7 Malayka bezieht sich hier auf die Unterscheidung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit.

8 Eine Subjektnorm kann vor diesem Hintergrund von unterschiedlichen (Gruppen von) Akteur_innen sowohl als stark oder schwach erfahren werden.

Imperativ zur Selbstregulierung, desto mehr Möglichkeiten sollten *typischerweise* bestehen, in Bildungsprozessen affirmativ (also abseits von radikalen Distanzierungs- und Fremderfahrungen) an Subjektnormen anzuschließen. Und umgekehrt: Je stärker und dominanter eine Adressierung erfahren wird (und zumeist: je stereotyper ihr Appellcharakter), desto weniger Raum für Bildungsprozesse, die sich dann also vor allem in Absatzbewegungen (Fremdheitserfahrungen, Distanzierungen, konkurrierende Positionierungen) finden lassen: ‚Anders-Werden‘ heißt dann auch und vor allem ‚Anders-Sein‘. In dieser Hinsicht wären es insbesondere Prozesse der *Entsubjektivierung* und des Sich-Entziehens aus einer normativen Ordnung, die als (kritisch-emanzipativer) Bildungsprozess diskutiert werden können. Im Folgenden sollen sowohl stark als auch schwach erfahrene Subjektnormen hinsichtlich ihrer bildungstheoretischen Relevanz an empirischen Beispielen (teils die Interpretationen aus Platzgründen nur zusammenfassend) diskutiert werden – es werden also verschiedene Relationen zwischen Habitus und Subjektnormen (deren Rekonstruktion das Anliegen der *dokumentarischen Subjektivierungsforschung* ist, vgl. z.B. Geimer und Amling 2019a) in den Blick genommen. Ich gehe zunächst auf besonders stark erfahrene Subjektnormen – und den Widerstand diesen gegenüber in einem Prozess der Entsubjektivierung – ein.

3 Kritisch-emanzipative Bildung als Entsubjektivierung

Das im Weiteren besprochene YouTube-Video wurde anlässlich einer Alumni-Veranstaltung der *University of Western Ontario*⁹ aufgezeichnet; Molly Burke (MB) spricht (wie anlässlich anderer Auftritte als „motivational speaker“¹⁰) über ihr Leben mit der seltenen, genetisch bedingten Erkrankung der Netzhaut *Retinitis pigmentosa*, die zu ihrer Erblindung führte. MB erzählt den Umgang mit ihrer Krankheitsgeschichte und Behinderung (durchaus routiniert und dramaturgisch inszeniert) als eine Bildungsgeschichte, an deren ‚Höhepunkt‘ die Ausbildung einer Orientierung steht: *“I am not broken and I don't need to be fixed, society does“*. Dieser grundlegenden Einsicht geht voraus, dass MB sich stets ausgeschlossen, weil be- und abgesondert behandelt, empfunden hat; ‚behandelt‘ auch im wörtlichen Sinne als Patientin. Ihr wurden alle möglichen Heilungs- wie Hilfsmittel und Operationen verordnet, die jedoch an ihrer

9 <https://www.youtube.com/watch?v=ZPeH43XI4vA> (Der kanadische Kanal The Walrus sammelt Vorträge, die im Kontext der so genannten *Walrus Talks* entstanden sind und „is invested in the idea that a healthy society relies on informed citizens“).

10 In mehreren Videos (wie „Top 5 Reasons Why People On YouTube Think I'm Not Blind“, <https://www.youtube.com/watch?v=72HFPTaQ4os>): verdeutlicht sie den erzählerisch-aufklärerischen Anspruch ihrer Videos: *“I'm here to educate that's why I make videos that's why I'm a motivational speaker I want to help people learn about the world of the blind and visually impaired”* (ebd.).

Krankheit (und das bedeutet an ihrem geringen Sehvermögen) kaum etwas ändern konnten: „*and nothing worked, they tried everything they could because society is told to view disability as something we need to fix*“. Für MB mündet also die beständig vorgenommene Einpassung und geforderte Anpassung – und die vielfältigen Formen des Scheiterns – in folgende existenzielle Erfahrung mit transformatorischer Kraft: „*I live in a world that wasn't built for me*“. Diese Form der radikalen Bezugnahme auf die Welt als die Welt der Anderen geht mit einer reflexiven Selbstbeziehung einher, die sich Zumutungen und Fähigkeitsnormen der Welt widersetzt – im Vortrag auch illustriert anhand der wissenschaftlichen Unterscheidung zwischen dem „*medical model of disability*“ und „*social model of disability*“ (vgl. dazu Waldschmidt 2005¹¹). MB entzieht sich so den Forderungen und Zuschreibungen gemäß ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie behinderter Menschen (hier: mit Sehbeeinträchtigung), lehnt die totalisierende Individualisierung ihrer Person wie Personalisierung ihrer Behinderung als tragisches Schicksal ab und nimmt (und fordert in dem Vortrag) vielmehr eine Reflexion jener normativen Ordnung ein, welche sie auf Unfähigkeiten festlegt und ihre fehlende Handlungsfähigkeit zu heilen versucht.

Eben jener Wandlungsprozess, der hier in der Einsicht in behindernde Verhältnisse kulminiert, ist als ein solcher der *Entsubjektivierung* zu verstehen, indem MB eine existenzielle, emanzipative Kritik ausübt – und zwar in Form der „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12), hier: nicht regiert zu werden von den Fähigkeitsnormen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Stereotypen der unbeholfenen Blinden (vgl. dazu: Garland-Thomson 2001). Im Sinne von Thompson (2009) – in Anschluss an Foucault (1996; dazu auch Lüders 2007, S. 125ff.) – ist dieser Entsubjektivierung als einer „Ent-Unterwerfung“ (ebd. S. 196, 200) ein imaginärer Charakter eigen, der sich in dem Vortrag/Clip in der Vorstellung einer Gesellschaft manifestiert, in der MB gar nicht sehen muss, um dazuzugehören („*That world isn't one where I can see. It's one where I don't have to*“). Thompson arbeitet entsprechend heraus, dass Entsubjektivierung mit „Erfahrung als Fiktion“ (ebd.: 196) bzw. einer „Irrealisierung von Identität“ (ebd. S. 201) einhergehe, welche „die Grenzen der Identifikation bezogen auf die Frage, wer wir sind“ (ebd.) betreffe.¹² In eben diesem Sinne entzieht sich MB der (Selbst- wie Fremd)Identifizierung als

11 „Behinderung ist kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation“ (Waldschmidt 2005: 18). Molly Burke macht sich also eine sozialwissenschaftliche Perspektive eigen, die wiederum „ursprünglich aus der politischen Interessenvertretung“ (ebd.: 20) von Menschen mit Behinderungen stammt und sich mit ihren biografischen Erfahrungen überschneidet bzw. diese repräsentieren lässt.

12 Thompson merkt auch an, dass sich solche Prozesse kaum *empirisch* untersuchen lassen; der Argumentation kann ich nicht folgen.

Behinderte und eröffnet sich so gesteigerte Reflexions- und Handlungsspielräume. Die biografisch gewachsene, emanzipative Orientierung von MB impliziert mithin nicht nur eine Unabhängigkeit (die sich auch in ihrem eigenen YouTube-Kanal dokumentiert¹³) von als besonders stark (hier: einschränkend, einengend) erfahrenen Subjektnormen sondern eine gesteigerte Reflexion der eigenen Lebensverhältnisse im Kontext einer Mehrheitsgesellschaft, was sie wiederum in ihren Tätigkeiten als „motivational speaker“ weitergibt. Dass sie in ihren Vorträgen gleichfalls zu Bildungsprozessen zumindest *anregen* kann (wenngleich über deren Vollzug und Gestalt hier keine Aussagen getroffen werden können), zeigt sich in Kommentaren von Rezipierenden ihrer Videos – so etwa in Bezug auf den oben genannten Mitschnitt: *“Thank you so much 1000 times over! This video literally brought me to tears I too am a Overcome of retinitis pigmentosa. I don’t think I realise just how much peoples words hurt me until I heard this video it was truly healing. [...]”*¹⁴).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage wie – jenseits einer kritisch-emanzipativen Bildung durch Praktiken der *Entsubjektivierung* – empirisch zu rekonstruierende *Subjektivierungsprozesse* als Ausgangspunkt von *Bildungsprozessen* zu verstehen sind, wobei ich mich im Folgenden auf normative Adressierungen beziehe, die sowohl eher *stark als auch schwach erfahren* werden und dafür auf Ergebnisse weiterer, theoretischer und empirischer Studien im Rahmen der dokumentarischen Subjektivierungsforschung zurückgreife.

13 Dieser Kanal greift allerdings deutlich weniger den erzieherisch-aufklärerischen Charakter ihrer Auftritte als motivational speaker auf, sondern ist eher im Kontext der Selbst-Inszenierung und -Vermarktung (auch eines eigenen Modelabels) zu sehen, wobei Aspekte der *Subjektivierung* (entlang von Gender-Normen) im Zusammenspiel mit Prozessen der *Entsubjektivierung* (in Bezug auf Disability) zu beobachten sind – zusammen mit Capovilla spreche ich deswegen von einem *Undoing Disability by Doing Gender* (vgl. Geimer und Capovilla, in Vorb.). Auf dieses komplexe *Zusammenspiel von Entsubjektivierung und Subjektivierung* kann ich hier nicht weiter eingehen.

14 Auch an anderer Stelle und in YouTube-Videos aus ihrem Kanal sind (allerdings eher selten) ähnliche Kommentare zu finden: *“You came in and spoke at my school! Your speech made me cry! I am a part of Me to We and I started doing motivational speeches last year! I was bullied for more than 3 1/2 years. You truly are someone I look up to! You are my role model and I think you are a huge inspiration.”* (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=M-XSbyDIIWo>)

4 Bildungstheoretische Relevanz von Prozessen der Subjektivierung

4.1 Disziplinierungen: Übernahme von kommunikativ- bzw. diskursiv-generalisierten Subjektnormen durch Formen der Nachahmung

Im Kontext von Analysen zu YouTube als eine Plattform der *Producersage* (Bruns 2008) zusammen mit Burghardt (Geimer und Burghardt 2017, 2019), in denen wir nicht nur Kaskaden der Rezeption (dazu: Krotz 2007, S. 228ff.) sondern auch der Produktion in Form von Amateur-Videos zu Profi-Videos aus dem Lifestyle-Genre untersuchten, konnten wir zeigen, dass sich in medialen Vorbild-Videos von Influencern wie Fan-Videos *Normen einer (harschen) Disziplinierung des Selbst* dokumentieren, die von den Rezipierenden also nicht nur befolgt werden, sondern in der Öffentlichkeit von YouTube auch in ihren Eigenproduktionen weitergegeben werden. Dass andere den ‚eigenen‘ Tipps und Hacks dann folgen (sollen), so wie man sie selbst befolgt, ermöglicht eine Form der Validierung: Wer die Norm der Disziplinierung weitergeben kann, kann sich selbst als besonders 'authentisch' – und echt motiviert – verstehen; entsprechend hält Stalder (2018) für die Mitgliedschaft in soziomedialen „communal formations“ (ebd. S. 88) fest: „to participate [...] is no longer to be self-aware but rather to be self-motivated“ (ebd.). Die Produzierenden propagieren vor diesem Hintergrund eine Verheißung der umfassenden Selbstkontrolle, welche die Akteure einerseits tendenziell überfordern kann, indem sie jene in die Pflicht nehmen, ihre Lebensführung als frei designbar und völlig gestaltbar zu verstehen. Andererseits geht mit der strikten Regelung des Alltags auch eine Verengung von Handlungsspielräumen einher: Was nicht der unmittelbaren Optimierung (der Ernährung, Fitness, Attraktivität) dient, wird eher zu einem Hindernis und Problem. Alternative Denkweisen und Seinsformen erscheinen vor allem defizitär gegenüber dem Ideal der zu maximierenden Disziplinierung und Selbst-Optimierung.

Wenngleich es im Lifestyle-Genre – und insbesondere in „Transformationsvideos“ (Geimer und Burghardt 2017) bzw. „Transformationsbildern“ (Maleyka 2019, S. 203) – um eine grundlegende Veränderung des eigenen Körpers und Arbeit an der Identität geht, so sind mit der fetischhaften Fokussierung auf die vorbildliche Generierung von Veränderung Bildungsprozesse als Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen eher unwahrscheinlich. Anders-Werden als Arbeit an sich selbst scheint vielmehr als Projekt eines „liberalistischen Selbstoptimierungsrausch[s]“ (Breckner 2019, S. 70), das in hohem Maße ego-logisch stattfindet, über strikte Disziplinierung eine Anpassung an Leistungsnormen und Fähigkeitsstandards verspricht und andere eher

zur Ressource der Optimierung macht, denn als potenziell irritierende Gegenüber verstehen lässt, die zu neuen Perspektiven anregen könnten. Insofern ist mit Koller (2016) festzustellen, dass erstens nicht jeder Transformationsprozess als Bildungsprozess zu verstehen sein kann. Zweitens gibt es Prozesse (etwa der sich disziplinierenden und optimierenden) ‚Dauer-Transformation‘, die Bildungspotenziale eher einhegen, denn fördern. Dies gilt zumindest für die biografischen Lebenslagen und Phasen, in denen diese Prozesse von uns beobachtet wurden (und nicht als eine Interpolation in die Zukunft der Beforschten). Vor diesem Hintergrund sind subkulturelle Adressierungen – der YouTube-Lifestyle-Szene – hier und in Videos von Amateur_innen zu Profi-Videos (also nicht umfassend generalisierbar) als starke bzw. stark erfahrene Subjektnormen zu verstehen welche zur Einschränkung und Verregelung von Reflexions- und Handlungsspielräumen anreizen können, was Bildungsprozesse (jenseits von Distanzierungen und Fremdheitserfahrungen, vgl. auch zu subversiven Nachahmungen professioneller Videos in Amateur-Videos: Geimer 2020) eher unwahrscheinlich macht.

4.2 *Dissoziative Aneignung I: Identitätsbezogene Relevanz kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bei habitueller Irrelevanz derselben*

Ein weiteres Beispiel für die Unwahrscheinlichkeit von Bildung – nun durch ihre Unterdrückung oder Vermeidung – stammt aus einem Lehrforschungsprojekt mit Studierenden der FU Berlin mit der Ausgangsfrage nach Formen der Rezeption von gewalthaltigen Medienangeboten durch Jugendliche aus gewaltnahen Milieus. Besonders intensiv habe ich eine Gruppendiskussion mit drei Berliner Jugendlichen zu dem von ihnen ausgewählten (und zusammen rezipierten und danach besprochenen) Film *FIGHT CLUB* behandelt (Geimer 2014b, 2016). Es ließ sich eine Übernahme der Kapitalismus- und Konsumkritik des Films herausarbeiten, die jedoch ausschließlich auf Ebene der identitätsbezogenen Distinktion operierte. Die Einnahme einer kapitalismus-/konsumkritischen Subjektfigur wird damit als Bescheid-Wissen um Missstände (etwa hinsichtlich der Produktion von Kleidung) zu einem Selbstzweck und Distinktionsmerkmal (zur Abgrenzung von Ahnungslosen), das weitgehend unabhängig von der eigenen Alltagspraxis besteht. Wurde die selbst geäußerte Kritik auf die eigene Praxis der Jugendlichen gewendet, so ergab sich die Paradoxie, dass die Jugendlichen behaupten, sich informiert für einen, ihren Lebensstil entscheiden zu können, gegen den sie sich aber nicht entscheiden können („am Ende gewinnt dann quasi wieder der der der der Konsum“, wie ein Teilnehmer formulierte). Insofern lässt sich von einer dissoziativen Aneignung von Normen der (Kapitalismus-, Konsum-)Kritik sprechen (die in *FIGHT CLUB* repräsentiert sind); sie werden anerkannt und in hohem Maße für relevant befunden, aber vor allem um sich von anderen zu distanzieren und bleiben

in ihrem Bezug auf die eigene Alltagspraxis nicht nur unscharf, sondern sind für die Alltagspraxis orientierende Habitus völlig irrelevant. Das Bescheid-Wissen und eine damit einhergehende, imaginierte Entscheidungsmöglichkeit dienen vielmehr der Vermeidung von Bildungsprozessen und der Reduktion eines Irritationspotenzials (das in diesem Beispiel der Film bereitstellte) – insofern handelt es sich um eine besonders schwach erfahrene Subjektnorm.

Die geschilderte *dissoziative Aneignung von Subjektnormen* (4.2) sowie *Subjektivierungen im Modus der Disziplinierung des Selbst* (4.1) verdeutlichen also die Unwahrscheinlichkeit von Bildung – demzufolge stellt sich die Frage nach ihren Ermöglichungsbedingungen. Inwiefern können also Subjektnormen auch Ressourcen für Bildungsprozesse darstellen? Wie oben bereits anhand der Lebensgeschichte von Molly Burke gezeigt, sind es insbesondere Fremdheitserfahrungen (vgl. Koller 2010), die zur Konfiguration neuer Selbst- und Weltverhältnisse anregen. Dabei könnten Reflexionsprozesse durchaus zunächst von identitätsbezogenen Selbstentwürfen ausgehen, indem ein Widerspruch zu habituellen Praktiken und Orientierungen nicht nur realisiert, sondern auch durch Veränderungsprozesse minimiert wird – die Jugendlichen in der genannten Gruppendiskussion können ihre Irritationen (zu dem gegebenen biographischen Zeitpunkt) jedoch leichtfüßig bewältigen. Transformatorische Bildungsprozesse müssen allerdings keine (schon gar nicht explizit-eindeutige) Distanzierungs- und Reflexionsleistung voraussetzen (vgl. auch Geimer 2010a und b, 2012b); vielmehr kann sich Bildung weitgehend unbemerkt vollziehen, wie das nachstehende Beispiel einer Variante der dissoziativen Aneignung von Subjektnormen verdeutlichen soll.

4.3 *Dissoziative Aneignung II: Habituelle Relevanz kommunikativ/diskursiv-generalisierter Subjektnormen bei identitätsbezogener Abgrenzung*

Erneut entnehme ich dieses Beispiel (vgl. Geimer 2014a) einem Lehrforschungsprojekt (an der Universität Hamburg), in welchem ich mit Studierenden mittels Interviews untersuchte welche normativen Anforderungsprofile in der Popmusik vorherrschen und wie junge, professionelle Popmusiker_innen diese wahrnehmen und bewältigen. Ein zentrales Ergebnis war die Rekonstruktion der Bedeutung der *Norm eines authentischen Selbst*; es fanden sich in allen Interviews ganz unterschiedliche Bezüge auf die emotionale Echtheit der eigenen Musik bzw. des Daseins als Musiker_in, die sich folgendermaßen skizzieren lassen: Man muss echt sein, also echte Emotionen und die lebendige Erfahrung sollen kommuniziert werden; man muss etwas ganz Eigenes zu erzählen haben. Mit dieser Adressierung gingen die (über themenzentriert-narrative Interviews) beforschten Popmusiker_innen allerdings sehr unterschiedlich um. Ich beziehe mich im Weiteren nur auf den Fall *Esther* (Singer-Songwriterin/Absolventin einer Musikhochschule).

Esther wehrt sich zwar vehement gegen das Ideal des authentischen Selbstausdrucks in der Musik: Die von ihr kritisch reflektierte, gängige Praxis, „*sich halt echt zu hundert Prozent da irgendwie selbst darstellen*“, erscheint ihr in hohem Maße fragwürdig. Diesem Liedermacher_innen-Klischee, gemäß dem der/die Künstler_in mittels der (Mutter)Sprache und einem Harmonieinstrument sich selbst präsentiert, begegnet sie im Interview und auch ihren Songs wiederholt mit einer kräftigen Ironie, die aber von ihr selbst insofern unterlaufen wird, als dass die von ihr erzählte Kompositionsarbeit aus individuellen Krisen schöpft. Im Produktionsprozess von Songs (nachts alleine am Klavier) überführt sie existenzielle, krisenhafte Erfahrungen sprachlich wie musikalisch in eine Form des künstlerischen Selbstausdrucks. Im Falle von Esther entsprechen habituell verankerte Orientierungen dem Imperativ eines authentischen Selbst¹⁵, allerdings findet sich zugleich eine identitätsbezogene Distanzierung von eben dieser Norm, die als Klischee der authentischen Selbstdarstellung verstanden wird (was sich wiederum in ihren Stücken niederschlägt und Zuschauer_innen irritieren kann) (vgl. Geimer 2014a). Man kann insofern von einem allenfalls partiell realisierten Bildungsprozess durch die Aneignung von Subjektnormen sprechen, in welchem sich Widersprüche zwischen identitätsbezogenen Selbstentwürfen und der habituellen Praxis des Musikschaffens offenbaren.

Theoretisch lassen sich Widersprüche in beiden Formen der dissoziativen Aneignung auch mit Rosa (bzw. Simmel; vgl. Rosa 2012, S. 251) auf eine „wachsende Dissoziation zwischen Subjekten und ihrem eigenen (möglicherweise wechselnden) Lebensstil“ beziehen, indem die Vielfalt einzunehmender Subjektpositionen in spätmodernen Gesellschaften zu Ambivalenzen in der Selbstwahrnehmung führen kann, die auch implizieren, dass sich Bildungsprozesse subjektiv wenig wahrnehmen lassen. Insofern könnte von einer besonders starken Subjektnorm (des authentischen Selbst in der Popmusik) gesprochen werden, deren transformatorische Kraft von der Akteurin kaum realisiert wird und die sich doch in ihren Arbeiten und v.a. ihrer Arbeitsweise dokumentiert.

15 Hinsichtlich ihrer Biografie scheint grundlegend ihr Bezug zur Kunst und auch die Relevanz der Subjektnorm eines authentischen Selbst(ausdrucks) über ihre Tante vermittelt, wie die Erzählung von einem besonders beeindruckenden Menschen nahelegt; in dieser Erzählung berichtet sie, dass ihre Tante sie schon als Kind beeindruckt hat, indem jene fern des Mainstreams und doch erfolgreich Musik auf selbst gebastelten Instrumenten (Abflussrohren) und in selbst erfundenen Fantasiessprachen macht.

4.4 Affirmative Aneignung von Subjektnormen: Sozialisationserfahrungen und Bildungsprozesse

Im Folgenden wird der Prozess des Hineinwachsens in berufskulturelle Kontexte und darin stattfindende Sozialisationserfahrungen, die sich durch eine gegebene Kontinuität (und keinen existenziell-krisehaften Bruch mit bestehenden Selbst- und Weltverhältnissen) auszeichnen (dennoch) als Bildungsprozess verstanden. Ich beziehe mich dabei auf Ergebnisse des DFG-Projekts *Aporien der Subjektivierung. Zur Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfiguren mittels einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode am Beispiel der beruflichen Sozialisation in der professionellen Politik und Kunst*, das an der Universität Hamburg von 2015-2017 angesiedelt war. Ein zentrales Ergebnis (im Bereich der Interviewstudien) war die Herausarbeitung einer berufsfeldspezifischen Subjektnorm in der professionellen Politik, welche von den (beforschten) Akteur_innen ausschließlich affirmativ aufgegriffen wurde und sich mit dem Imperativ „Sei authentisch!“¹⁶ zusammenfassen lässt.

Diese Norm impliziert, dass eine – für andere und sich selbst – deutlich wahrnehmbare Stabilität eigener Haltungen über unterschiedliche Kontexte hinweg zu gewährleisten ist, wobei insbesondere eine Kongruenz oder Passungsverhältnis zwischen privaten und politisch-beruflichen Orientierungen her- und darzustellen ist (vgl. Amling und Geimer 2016; Geimer und Amling 2017, 2019b). Es ließen sich kaum Spannungsverhältnisse dieser Subjektnorm eines authentischen Selbst zu den Habitus der Politiker_innen identifizieren. Vielmehr konnten wir ähnliche Techniken des Selbst im Umgang mit dieser Subjektnorm ausmachen: Idealisierungen von Aspekten des eigenen Habitus (vgl. ebd.). Damit ist gemeint, dass die Akteur_innen Komponenten ihres Habitus reflektieren und idealisierend als eine Antwort auf den im professionellen Bereich der Berufspolitik omnipräsenten Authentizitätszwang¹⁷ entwickeln. Neben solchen Aneignungen der Subjektnorm des Authentisch-Seins konnten wir Passungsverhältnisse ausmachen; also Entsprechungen habituellem Orientierungen zu jener Subjektnorm, welche kaum zu einem (erzählten) Sozialisationsprozess in der Politik führen, sondern zur (berichteten) Übertragung habituellem Orientierungen in das berufliche Feld. Im Unterschied dazu bedeutet das

16 So auch der Titel eines Social Media-Leitfadens von Peter Tauber (2013).

17 Im Unterschied zu Rosa (2012, S. 247), der „Selbstthematizierungs- und Authentizitätszwänge der (spät)modernen Gesellschaft“ jenseits von spezifischen (Sub)Kulturen als omnipräsent vermutet und (zugleich als nicht erfüllbar), verstehe ich den Zwang zum Aus- und Nachweis von Authentizität als eine Norm des Felds der professionellen Politik – vgl. zum Kontrast die (Ir)Relevanz von Authentizitätsnormen in der professionellen Kunst (Geimer 2019).

Hineinwachsen in das Feld eine sukzessive Transformation von Orientierungen, die sich mit Alkemeyer und Buschmann (2016) als von den Akteur_innen wahrgenommenes „Eintauchen“ in eine neue Welt fassen lässt: „Indem Menschen immer tiefer in eine bestimmte soziale Welt eintauchen, lernen sie, die Dinge anders zu sehen und zu tun; sie stellen sich anders dar, werden von den anderen anders gesehen, sehen sich in der Folge selbst auch anders“ (ebd.: 130). Ein solches Sich-Verwickeln in die Logiken eines Feldes lässt sich bei Herrn Franke (vgl. Geimer 2017; Amling und Geimer 2016) identifizieren, der als „Spätberufener“ (und nach einer Karriere als Wissenschaftler bzw. Wissenschaftsunternehmer) feststellt, dass mit der Wahl zum MdB plötzlich seine Person im Vordergrund steht.

Herr Franke wird zu Reden eingeladen, soll aber nicht über Politisch-Fachliches sprechen, sondern: über sich selbst. Dies führt dazu, dass er sich „*selbst als Produkt*“ haben muss, was ihm schwerfällt bzw.: „*Daran musst ich mich °auch erstmal gewöhnen;° (.) weil ein Wissenschaftler der steht für seine Theorie für sein Modell für seine: Ergebnisse, (.) und nicht äh=äh für seine Person.*“ Herr Franke erlebt Authentizitätsforderungen zwar (zunächst deutlich überrascht) als exteriore Norm, aber er verinnerlicht diese sukzessive ohne tiefgreifende Irritationen, indem er auch in der Politik jene wissenschaftliche Haltung zur Geltung bringt, die seine Berufsbiografie bislang geprägt hat. Entsprechend erläutert er seine (und eine generell sinnvolle) politische Praxis mit den Worten: „*Problemstellung, (.) Motivation (.) Datenerhebung (.) Modellbildung (.) Umsetzung zack=also (.) zack wie wir das gelernt haben im Studium rauf und runter.*“ Allerdings impliziert dies nicht nur eine Passung zum eigenen Habitus, wie bei anderen Fällen – s. die Form einer reflektierten Anpassung (Geimer 2017) oder Varianten der Passung (Amling und Geimer 2016; 2017) – sondern mit der Sozialisation in der professionellen Politik geht auch eine Transformation und Instrumentalisierung des Habitus einher. Der wissenschaftliche Habitus wird so nicht nur in den Dienst der Politik gestellt, sondern habituelle Orientierungen werden zugunsten einer ‚authentischen Führung‘ der Menschen modifiziert, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Die=die Menschen ham aus meiner Sicht ein sehr fe:ines Gefühl dafür (.) ob ich ihnen einen Sprechzettel aus der Fraktion vorlese wo ich äh (.) ich sag mal: sprechfähig ge-macht worden bin, (.) oder ob ich mit Ihnen gemeinsam (5) um eine Auffassung (.) um eine Meinung (.) ringe (.) überlege (.) ob ich sie an=der Hand nehme und mit ihnen gemeinsam @(.)@ @durch den Wald der Möglichkeiten gehe@ (.) und pfeifender Wei-se aus Angst vor der @Dunkelheit@ in diesem großen Wald äh dann die Lichtung ge-meinsam finde und wir beide sagen ((Fingerschnipsen)) guck=mal so machen wir das jetzt. (.) °Wenn da

nicht authentisch bist is Quatsch des merken die Leute° (.) °des merkt jeder° (.) //Hmm.// Kinder insbesondere.“

Zunächst liefert Herr Franke einen negativen Gegenhorizont, der aus seiner Perspektive eben nicht die politische Praxis prägen sollte: Die Fraktion sollte ihm nicht über einen „Sprechzettel“ diktieren was er zu sagen habe, denn: Diese Form einer Sprechfähigkeit wird von den „Menschen“ nicht goutiert. Stattdessen hebt Herr Franke hervor, dass ein „Ringe(n)“ um eine „Auffassung“ bzw. „Meinung“ stattfinden sollte (wobei unklar bleibt, ob das die Menschen fordern oder er von sich selbst oder beide Seiten als Anspruch haben sollten). Aus dem Ringen wird allerdings im unmittelbaren Fortgang ein „an der Hand nehmen“, das Franke weiter und metaphorisch als gemeinsames Gehen durch einen „Wald der Möglichkeiten“ konkretisiert. Eine Formulierung, die zunächst einen (ggf. kampfbartigen) deliberativen Austausch bezeichnet, wandelt sich zu einer Beschreibung, die eine pädagogische Anleitung bedeutet. Die Kommunikation mit den Menschen wird weiter zu einem Pfeifen „aus Angst vor der Dunkelheit“, also zu einer Beruhigung, dass der richtige Weg schon eingeschlagen sein oder noch zu finden sein wird. Die zu findende „Lichtung“ als das Ende des Wegs bzw. Ziel der ‚nächtlichen Waldwanderung‘ wird dann paradox anhand der entwickelten, metaphorischen Bilder dargestellt: Er hat die Menschen zur Lichtung geführt, aber die Lichtung wurde gemeinsam gefunden. Im Weiteren wird deutlich, dass das – eher irrlichternd beschriebene – Finden des richtigen Wegs (bzw. der Lichtung) als Lösung eines Problems zu verstehen ist: „Gugg mal, so machen wir das jetzt“. Seine Leistung besteht allerdings vor allem darin, seinen eigenen Beitrag zu dieser Lösung und das entsprechende Führen der Menschen unsichtbar zu machen. Die Lösung („Lichtung“) stellt sich allen Beteiligten als die einzige und (durch geglückte Anleitung) alternativlos dar und Authentisch-Sein bedeutet hier eine Form der Führung, die ihren eigenen anleitenden Charakter verschleiert und auf das persuasive Moment der Führungspersönlichkeit setzt. Das Erfahrungswissen als Wissenschaftler – und der Habitus des durch objektive Verfahren geschulten Problemlösers – werden durch eine spezifisch politisch-pädagogische Steuerungslogik in der Politik transformiert.

Dass dies keineswegs in einem starken Bruch zu seinen Orientierungen steht, sondern eine Modifikation derselben in der professionellen Politik darstellt, zeigt sich in weiteren Erzählungen (etwa zur Kindererziehung, die mit politischer Überzeugungsarbeit parallelisiert wird (vgl. Amling und Geimer 2016). Zugleich handelt es sich jedoch um einen Prozess der Transformation von habituellem Orientierungswissen (gemäß der Authentizitätsnorm), der sich in der mehrfachen Kontrastierung seiner Tätigkeiten als Politiker mit seinen Erfahrungen als Wissenschaftler/Wissenschaftsunternehmer dokumentiert (vgl. ebd.). Der Unterschied zu Formen der *Passung* eines Habitus, der vor dem Eintritt in die Berufspolitik erworben wurde, zu den Normen des Felds, in

dem der Habitus zu bestehen hat, wird vor allem anhand weiterer Fälle deutlich, die gar keinen oder kaum einen Übergang zum Leben und Arbeiten in der Berufspolitik erleben und also vormals erworbene Orientierungen reibungslos enactieren können bzw. ihre eigentliche Bestimmung gefunden haben.¹⁸ Insofern lässt sich bei Herrn Franke von einer Aneignung der Subjektnorm des Authentisch-Seins sprechen, die zu einer erfahrenen Habitus-Veränderung führt, wobei zugleich Komponenten des Habitus ‚nur‘ neu ausgerichtet werden. Wie Herr Franke können alle (befragten) Berufspolitiker_innen (explizit oder implizit) affirmativ und zugleich höchst unterschiedlich an die Subjektnorm des Authentisch-Seins anschließen; sie lässt sich insofern als eine schwach erfahrene (und zugleich im Handlungsbereich der professionellen Politik hegemoniale) Norm bezeichnen, die sich unterschiedlich, in hohem Maße gebrochen durch Milieus und Habitus, realisieren lässt.

5 Fazit

Jüngst und derzeit etablier(t)en sich gegenüber der klassischen Variante der DM – im Sinne der Habitusrekonstruktion bzw. Rekonstruktion konjunkativen Wissens in (milieuspezifischen) Erfahrungsräumen – einige Überarbeitungen (nicht zuletzt von Bohnsack selbst) (vgl. Bohnsack 2017), die eine methodologische ‚Aufwertung‘ des kommunikativ/diskursiv generalisierten Wissens implizieren, indem sie diesem zumindest auch eine – nicht nur im Sinne der „Theorien des Common Sense mit ihren legitimatorischen Funktionen“ (Bohnsack 2012, S. 124) – handlungsleitende Bedeutung zusprechen. Die zentrale Frage dieses Beitrags war inwiefern im Rahmen der *dokumentarischen Subjektivierungsforschung* kommunikativ/diskursiv generalisierten Subjektnormen eine Relevanz in Bildungsprozessen (im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) zukommen kann. Trotz aktueller, vor allem theoretischer Debatten zum Verhältnis von Bildung und Subjektivierung, wurde diese

18 Bei diesen Fällen (vgl. z.B. *Frau Wolf* in Geimer und Amling 2017, 2019b und *Frau Azizi* in Amling und Geimer 2016) findet daher in Interviews keine Thematisierung der in einem Handlungsbereich hegemonialen Subjektnorm (im Beispiel: *des authentischen Selbst in der professionellen Politik*, vgl. ebd.) statt; der Habitus der Akteur_innen weist ein solches Entsprechungsverhältnis zur Norm auf, dass letztere in ihrem Anspruchscharakter nicht wahrgenommen wird – man kann dann die Subjektnorm als besonders hegemonial verstehen, wenn sie also gar nicht als solche erfahren wird: „MP Gabi Wolf thus does not refer at any point to an authentic self as a norm, and she quite clearly does not experience the expectation associated with this remaining true to herself as external, challenging demand; and yet she fulfills this identity norm through the correspondence of private and professional attitudes to a particularly high degree.“ (Geimer und Amling 2019b, S. 1298) Im Übergang zur beruflichen Politik finden dann entsprechend auch keine Bildungsprozesse im obigen Sinne statt.

Frage bislang kaum adressiert bzw. auch die Neubestimmungen in der DM haben bislang Bildungsprozesse nicht als Bezugspunkt aufgegriffen.¹⁹ Im Gang durch verschiedene Studien des Verfassers wurden nach der Definition zentraler Begrifflichkeiten unterschiedliche Relationen zwischen Subjektnormen und Habitus herausgearbeitet und einander gegenübergestellt. Ich möchte im Folgenden diese Relationen nochmals kurz zusammenfassen, um ihren bildungstheoretischen Ertrag zu bekräftigen (a) und abschließend auf ihr Gewicht im Kontext laufender Differenzierungen der DM einzugehen (b).

a) Eine zentrale Differenz in Bezug auf Formen der bildungsbezogenen Subjektivierung lehnte ich an eine (empirisch gewendete) Differenzierung von Färber (2019) an; diese besteht in der Unterscheidung zwischen stark und schwach erfahrenen Subjektnormen: Stark wahrgenommene Subjektnormen sind mit eher disziplinierend-stereotypen Adressierungen verbunden, die (typischerweise) kaum in der Lage sind, zumindest durch affirmative Aneignungen Bildungsprozesse anzustoßen, welche von möglichst normativ voraussetzungslosen, wünschenswerten Effekten von Transformationen ausgehen; wie: Steigerung von Reflexionsräumen, Erweiterung von Handlungsspielräumen, Zulassen von Kontingenzen und Widersprüchen, Entwicklung von Empowerment und Agency. Anhand eines empirischen Beispiels (Absatz 3) wurde verdeutlicht, dass in Distanzierungen von stark erfahrenen Subjektnormen (in Bezug auf Disability) und damit einhergehenden Fremdheitserfahrungen Bildungspotenziale vorhanden sind, die auf Prozessen der Entsubjektivierung beruhen. Im Fortgang des Artikels beschäftigte ich mich mit der Bildungsrelevanz von Subjektivierungsprozessen: An einem weiteren Beispiel (4.1) konnte gezeigt werden, wie (andere) stark erfahrene Normen (Adressierungen in YouTube-Lifestyle-Videos) in Subjektivierungsprozessen zur Anpassung an soziale Leistungsstandards und Fähigkeitsnormen anregen, die Bildungsmöglichkeiten verschatten, weil es den Akteur_innen vor allem um ein imaginäres Ziel der maximalen Optimierung geht. Die beständigen Arbeiter_innen an sich selbst sind zudem vor allem an der Demonstration und Inszenierung ihres Erfolgs orientiert.

Mittels der beiden, folgenden Beispiele zur dissoziativen Aneignung von Subjektnormen, wurde einerseits 4.2) illustriert, wie Bildungsprozesse durch eine ausschließlich identitätsbezogene Referenz unwahrscheinlich bzw. unterdrückt werden (Hysteresis des Habitus angesichts der schwachen Prägekraft von medial repräsentierten Normen der Konsum-, Kapitalismuskritik). Andererseits (4.3) wurde eine Form der dissoziativen Aneignung einer (stark ambivalent erfahrenen) Subjektnorm eines authentischen Selbst (in der professio-

19 Vgl. allerdings die Studien von Florian von Rosenberg zur „Weltvergessenheit“ (2010) der Bildungstheorie, welche mittels Feld- und Diskursanalysen behoben werden soll und ebenfalls mit der DM arbeiten.

nellen Popmusik) rekonstruiert, in welcher zwar Bildungserfahrungen stattfinden, aber nur partiell und widersprüchlich subjektiv realisiert werden. Schließlich konnte ich zeigen, dass Bildungsprozesse sich auch mit Sozialisationsprozessen verschränken können, etwa durch das Hineinwachsen in ein beruflich-professionelles Umfeld der Politik (4.4), in welchem habituelle Orientierungen überformt und ohne krisenhafte Irritationen oder Ent-Täuschungen (sondern lediglich initiale Verwunderungen und Überraschungen) transformiert werden durch die Begegnung mit – schwach erfahrenen – Subjektnormen, die im Feld der professionellen Politik zwar umfassend gekannt und für Idealisierungen des Selbst ähnlich relevant sind, aber höchst verschieden in die Praxis übersetzt werden. Man könnte diesbezüglich von einer *Stärke schwach erfahrener Subjektnormen* sprechen, die in einem breiten Aushandlungs- und Passungsspielraum begründet ist, welcher affirmativ anschließende Bildungsprozesse eher ermöglicht als im Falle stark erfahrener Subjektnormen, die Bildung vor allem durch subversive Gegenbewegungen und Counter-Cultures auf den Plan rufen. Insofern lässt sich umgekehrt auch eine *Schwäche stark erfahrener Subjektnormen* ausmachen, welche schon darin begründet ist, dass sie – durch stereotyp-disziplinierenden Adressierungen – „so sehr von Ambivalenzen und Unmöglichkeiten geprägt sind, dass ihre Verwirklichung quasi scheitern muss“, so Villa (2004, S. 148) in Bezug auf Geschlechternormen. Damit ist – aus Perspektive der dokumentarischen Subjektivierungsforschung – eine Pluralität von Bildungswegen als Transformationen durch Formen der Aneignung/Disanzierung von als stark bzw. schwach erfahrenen Subjektnormen und entsprechenden Prozessen der (Ent)Subjektivierung beschrieben – und also nicht nur eine *Handlungsrelevanz* sondern (unterschiedliche) *Bildungsrelevanz* von kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissensstrukturen herausgearbeitet.

b) Hinsichtlich der Bedeutung dieser Überlegungen und Analysen für die Methodologie und Theorie der DM lässt sich vor allem feststellen, dass eine der zentralen Leistungen der DM, nämlich ihre Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Gegenstände (und die Differenzierung ihrer Vorgehensweisen), sich noch weiter ausbauen lässt, indem die Bezüge zwischen den methodologischen Kategorien des kommunikativ-generalisierten und konjunktiven Wissens (noch) stärker offen gelassen und hinsichtlich der *Handlungs-* wie eben auch *Bildungsrelevanz* des kommunikativ-generalisierten Wissens unbestimmt(er) bleiben. Eine methodologische Vorsicht hinsichtlich der Vorläufigkeit der theoretischen Setzungen muss keineswegs bedeuten, dass Kategorien verwässern und sich gemeinsame Bezugspunkte in der DM verflüssigen, sondern dass Gegenstände und alltägliche Kontexte der Forschung möglicherweise schlicht weiter in die Methodologie hineinragen können als vielfach angenommen (zumeist wird generell von Vertreter_innen der qualitativen Forschung eine *Gegenstandsadäquatheit* nur der *Methoden* gefordert). Den Beitrag schließend ist allerdings anzumerken, dass einige der vorgebrachten Differenzierungen auch kritisch hinterfragt werden können – schließlich bin ich

etwa auf intersektionale Verbindungen und konkurrierende Subjektnormen bzw. die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen und entsprechende Varianten der Überlagerung, Brechung und Aneignung von Subjektnormen nicht eingegangen. Diese Komplexitäten, welche auch den Raum zwischen wahrgenommener ‚Stärke‘ und ‚Schwäche‘ von Subjektnormen sowie zwischen ihrer kontextbezogenen Hegemonialität oder Irrelevanz weiter präzisieren lassen, sind hinsichtlich einer Analyse der Varianten der Handlungsrelevanz von kommunikativ/diskursiv-generalisierten Wissensstrukturen ohne Frage lohnenswert weitergehend in den Blick zu nehmen. Erstens ist dies allerdings auch eine Frage des empirischen Zuschnitts von Studien; ebenso wenig wie *der* Habitus von Akteur_innen in seiner Totalität und ‚Eigentlichkeit‘ rekonstruierbar ist, können auch nicht *alle* normativen Adressierungen in eine Relation zu ersterem gerückt werden. Zweitens versteht sich dieser Artikel nicht als Beitrag zu einem spezifischen Forschungsfeld, sondern als theoretisch-methodologische Ausschärfung grundlegender Fragen zur Bildungsrelevanz von Subjektnormen (in der DM). Im Rahmen der vorliegenden Diskussion können daher weitere Differenzierungen, die an spezifische Gegenstände und Fragestellungen geknüpft sind, zunächst zurückgestellt werden, um in dieser Hinsicht den bildungstheoretischen Ertrag der Forschungsperspektive einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung an unterschiedlichen Beispielen vorzustellen.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S.115-136). Bielefeld: transcript.
- Amling, S., & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum qualitative Sozialforschung*, Volume 17(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2630/4038>. Zugegriffen: 28. Februar 2018.
- Amling, S., & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Methode und praxeologische Bildungsforschung. In D. Zifonun, L. M. Schmidt & J. M. Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 67-82). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*. NY: Peter Lang.
- Breckner, R. (2018). Denkräume im Bildhandeln auf Facebook. Ein Fallbeispiel in biografieanalytischer Perspektive. In M. R. Müller & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Das Bild als soziologisches Problem. Herausforderungen einer Theorie visueller Sozialkommunikation* (S. 70-94). Weinheim: Juventa.
- Färber, C. (2019). Subjektivierung in der Pädagogik. Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75-92). Weinheim: Juventa.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garland Thomson, R. (2001). Seeing the Disabled: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In P. K. Longmore & L. Umansky (Hrsg.), *The new disability history* (S. 335-374). New York: University Press.
- Geimer, A. (2010a). Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2010b). Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitus Theorie und praxeologischer Wissenssoziologie. *ZfE - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), S. 149-166.
- Geimer, A. (2011). Das Konzept der Aneignung in der qualitativen Rezeptionsforschung. Eine wissenssoziologische Präzisierung im Anschluss an die und Abgrenzung von den Cultural Studies. *ZfS - Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 40, H. 4, S. 191-207.
- Geimer, A. (2012a). Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. *ZBF - Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(3), S. 229-242.
- Geimer, A. (2012b). Das Verhältnis von Medienaneignung und Medienkompetenz am Beispiel ‚Film‘. Eine medien- und kunstpädagogische Reflexion von Praktiken der Rezeption. *ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 32(1), S. 4-17.
- Geimer, A. (2014a). Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. *OEZS - Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 39(2), S. 111-130.
- Geimer, A. (2014b). Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung. Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 195-213). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2016). Preferred readings, subject positions and dissociative appropriations – Group discussions following and challenging the tradition of cultural

- studies. In C. Reinhard & C. Olson (Hrsg.). Making Sense of Cinema. Empirical Studies into Film Spectators and Spectatorship (S.77-96). New York: Bloomsbury.
- Geimer, A. (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In S. Lessenich (Hrsg.), Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350.
- Geimer, A., & Amling, S. (2017). Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjekttfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Spies & E. Tuider (Hrsg.), Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung (S. 151-167). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsforderungen für die künstlerische Praxis. ZQF - Zeitschrift für qualitative Forschung 20(1), S. 157-174.
- Geimer, A. (2020, *in press*). Soziomediale umkämpfte Subjektivität als Herausforderung für die (kritische) Medienpädagogik: Authentische Kopien, kreative Mimesis und subversive Nachahmung in Clip-Imitationen auf YouTube. In E. Pilipets, C. Winter & M. Wieser (Hrsg.), Medien – Kultur – Gesellschaft. Köln: Halem.
- Geimer, A., & Capovilla, D. (*i.V.*). Undoing Disability by Doing Gender – Praktiken der (Ent)Subjektivierung in der Repräsentation von Sehbeeinträchtigungen auf YouTube.
- Geimer, A., & Rosenberg, F. (2013). Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biograficanalyse. In A.-M. Nohl, (alle aufzählen)(Hrsg.). Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen (S.142-154). Opladen: Barbara Budrich.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019a). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.). Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse (S. 19-42). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019b). „Be authentic“: Authenticity norms in German politics and self-idealizations of members of the Bundestag. TQR – The Qualitative Report 24 (6), S. 1287-1308, <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss6/7>.
- Geimer, A., & Burghardt, D. (2017). Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos: Eine Analyse von Varianten der Nachahmung von professionellen

- Life Hack- und Transformation-Videos in Amateurvideos. sozialer sinn, Jg. 18, H. 1, Schwerpunkt: Visuelle Daten in der Kindheits- und Jugendforschung – Teil II, S. 27-56.
- Geimer, A., & Burghardt, D. (2019). Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.). Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse (S. 235-257). Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, S. (1996). Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46(4), S. 668-692.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53(1), S. 208-235.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. Zeitschrift für theoretische Soziologie, 2(1), S. 111-126.
- Jansen, T., von Schlippe, A., & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. Forum Qualitative Sozialforschung, 16(1), Art. 4. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150141>. Zugegriffen: 12. September 2016.
- Krotz, F. (2007). Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.) Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, H. Jens, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung (S. 149-161). Wiesbaden: VS.
- Lüders, J. (2007). Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Beltz.
- Maleyka, L. (2019). „Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?“ Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites. In P. Ettinger, M. Eisenegger, M. Prinzing & R. Blum (Hrsg.), Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära (S. 191-210). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Barbara Budrich.

- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung* 4(2), S. 116-136.
- Pilipets, E., Matthias, W., & Winter, R. (2017). About Kate – Bildungsprozesse cross-medialer Serialität. *Medien Pädagogik* 26, S. 138–164.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven: Weinheim: Juventa.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenberg, F.(2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F.(2010). *Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 86(4), S. 571-586.
- Stadler, F. (2018). *The Digital Condition*. Cambridge: Polity.
- Tauber, P. (2013). *Social Media Leitfaden 2013, Soziale Medien in der politischen Kommunikation*. Berlin: Selbstverlag. <http://www.petertauber.de/wpcontent/uploads/2013/04/SocialMedia-Leitfaden-Peter-Tauber-2013.pdf>. [nicht mehr verfügbar].
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29(1), S. 9-31 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>. Zugegriffen: 12.10.2020.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society* 1, S. 125-151.
- Villa, P.-I. (Jahr). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In R. Becker, & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 141-152). Wiesbaden: VS Verlag.

Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen

Die dokumentarische Methode hat sich mittlerweile einen festen und sicheren Platz in der empirischen Forschung zu organisationalen Themen, insbesondere mit Blick auf Organisationspraktiken gesichert. So entstehen immer mehr Arbeiten, die organisationale Praktiken und Routinen, implizite organisationale Wissensbestände oder andere Facetten organisationaler Zusammenhänge, die praxeologisch von Interesse sind, fokussieren (u.a. Hunold 2019, Kubisch 2008, Mensching 2008, Amling und Vogd 2017, Vogd 2009). Gleichzeitig ist den Forschenden, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten, bewusst und wird auch immer wieder betont (vgl. Amling und Vogd 2017, S. 16f.), dass die dokumentarische Methode der Interpretation im Kontext der Milieuforschung, insbesondere in Arbeiten mit Bezug zu Peergroups entstanden ist (u. a. Bohnsack 1989, Bohnsack et al. 1995) und daher als methodisches Vorgehen für Forschungsfragen jenseits von Organisationen entwickelt wurde. Dieser Umstand sollte also Anlass genug sein, die methodologisch-methodischen Grundlagen, das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode und ihrer darauf bezogenen Weiterentwicklung noch einmal mit der Frage in den Blick zu nehmen, inwiefern und wie die dokumentarische Methode versucht, die spezifischen Bedingungen der Erforschung von Organisationen zu berücksichtigen bzw. danach zu fragen, wie sie die Differenz von Kommunikativität (verstanden als generalisierte, abstraktionsfähige Wissensbestände) und Konjunktivität (als habitualisierte, inkorporierte Wissensbestände) und ihre Relationierung in Organisationen erfasst.

1. Ausgangspunkt und Anliegen des Beitrages

Der folgende Beitrag basiert auf einem Vortrag¹ und seiner Weiterentwicklung in den vergangenen Monaten. Er sucht im oben skizzierten Sinne nach einer Reflexion des Vorgehens der dokumentarischen Methode aus einer originär organisationalen Perspektive, um das Spezifische der Sozialform Organisation erfassen zu können und ihre Besonderheiten zu berücksichtigen (hierzu Näheres unter 2.). Dabei beschliesst die Autorin ein gewisses Unbehagen mit den bisher etablierten Versuchen – z.B. der Idee des ‚Hineinragens‘ anderer Milieus in die Organisation (vgl. Nohl 2017, 2013) bzw. der ‚Logik der Verdopplung‘ (vgl. Bohnsack 2017a) – den Besonderheiten von Organisationen mittels der dokumentarischen Methode gerecht zu werden, so dass der vorliegende Beitrag erste alternative Ideen – wohlgemerkt noch keine fertig ausgearbeitete Konzeption – vorstellen möchte, wie auf andere Art und Weise der Forschungsgegenstand Organisation in seiner Eigenheit stärkere Berücksichtigung finden kann. Der Beitrag zeichnet damit erste Suchbewegungen für ein spezifischeres Verständnis von Organisationen nach. Er fokussiert diese als eigenständige und wirkmächtige Akteure, d.h. er widmet sich nicht primär der Rekonstruktion von Orientierungen der Organisationsmitglieder und ihrer soziogenetischen Herkunft, sondern fokussiert Organisationen als soziale Systeme, als eigenen Akteurstyp. Der Beitrag hat das Anliegen, eine methodische Ergänzung (jene der *referenzierenden Interpretation*) vorzuschlagen, ohne diese hier an einem empirischen Beispiel konkret darstellen zu können, da dies den Umfang eines Beitrages für das Jahrbuch sprengen würde.

Zunächst einmal werden im Weiteren Organisationen als eigenständiger Systemtyp und gesellschaftlich relevanter Akteur vorgestellt (2.), um dann drei der bisherigen ‚Lösungsversuche‘ des Erfassens der Relationen zwischen Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen im Diskurszusammenhang der dokumentarischen Methode zu skizzieren und insbesondere ihre ‚blinden Flecken‘ in den Blick zu nehmen (3.). Im Anschluss daran soll ein eigener Vorschlag zur Erfassung dieser spezifischen Relation in Organisationen eingebracht werden, der auf Referenzhorizonte fokussiert und damit einen separaten Interpretationsschritt der ‚referenzierenden Interpretation‘ als Erweiterung der dokumentarischen Methode einbringt (4.). Im abschließenden Fazit (5.) soll dieses Vorgehen und auch dessen ‚Blindheiten‘ thematisiert und ein Ausblick auf weitere Entwicklungen in diese Richtung eröffnet werden.

1 Die Grundlage dieses Beitrages bildet mein Vortrag (Titel: Rekonstruktion von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen – Herausforderungen für die dokumentarische Methode) auf der Jahrestagung des Centrums für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (CES e.V.), die vom 13.-15.09.2019 in Berlin stattfand. Die hier entwickelte Argumentation ist mit jener des Vortrages jedoch nicht identisch, da sie sich in den vergangenen Monaten weiterentwickelt und weiter ausdifferenziert hat.

Mir scheint es vorab wichtig zu erwähnen, dass es diesem Beitrag nicht um Provokation oder Negierung bisheriger Vorschläge geht, sondern um ein konstruktives Weiterdenken des innerhalb der Community der dokumentarisch Organisationsforschenden meines Erachtens geteilten Anliegens, das Spezifische von Organisationen in methodologisch-methodischer Reflexion gelingend erfassen zu können.

2. Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen als eigenständigem Systemtyp und Akteur

Organisationen sind im hier favorisierten systemtheoretischen Verständnis selbstreferentielle, autopoietische soziale Systeme und als eigenständiger Typ eines Sozialsystems und wirkmächtiger, gesellschaftlicher Akteur zu verstehen (u.a. Baecker 1999, Luhmann 1964, 2000, Ortmann 2004). Organisationale Praktiken lassen sich daher nicht als Summe der Handlungspraktiken der Organisationsmitglieder verstehen, vielmehr entfalten Organisationen eine eigene Logik und Praktiken, die jenseits von Intention und häufig auch Explikation ihrer Mitglieder liegen (vgl. Mensching 2016a). Systemtheoretisch steht dabei – wie bekannt – die Reproduktion von Kommunikationen in Form von Entscheidungen im Fokus (Luhmann 2000, S. 59). Auch wenn diese Fokussierung all jene organisationalen Kommunikationen ausblendet, die nicht als Entscheidungen in der Organisation gelten (z.B. Begrüßungsrituale, informelle Gespräche zwischen Organisationsmitgliedern, Tabus), verzichtet sie ebenso wie eine praxeologische Perspektive auf ontologische Annahmen über Organisationen, um stattdessen die Aufmerksamkeit auf das Wie der organisationalen Reproduktion zu lenken (vgl. ebenda, S. 45). Daher lassen sich organisationale Praktiken auf Basis dieses Verständnisses auch nicht durch die Rekonstruktion der Orientierungen individueller Akteure ‚hochrechnen‘.

Organisationen können vielmehr insbesondere über die alltägliche Reproduktion ihrer Struktur (Organisation) und ihrer Prozesse (Organisieren) erfasst werden (u.a. Ortmann et al. 2000). Die Giddenssche Strukturationstheorie (u. a. 1979, 1991) ist dabei ein nützlicher Bezugspunkt, um das Organisieren der Organisation analytisch zu durchdringen, d.h. das Wechselverhältnis zwischen prozesshaften Strukturen und strukturierten Prozessen zu erforschen (zum Nutzen der Strukturationstheorie für die Organisationspädagogik; vgl. Mensching 2016b).

Diese organisationalen Praktiken lassen sich über das Verhältnis zwischen den explizi(er)ten, meist formalisierten Erwartungen und Normen der Organisation (organisationale Kommunikativität, Regelmäßigkeit) und den impliziten und meist informellen Erwartungen und habitualisierten Praktiken (organisationale Konjunktivität, Regelmäßigkeit) bestimmen – insbesondere unter Rekonstruktion der Performativität dieses Verhältnisses zwischen organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität. Dabei ist die Relation zwischen

organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen äußerst komplex. So werden formale organisationale Erwartungen z. B. als Form konjunktiver Distanzierung repetiert und somit zur Floskel, die nur für Eingeweihte verständlich ist – sozusagen im Sinne einer *performativen Propositionalität*; oder die konjunktive Wahl des richtigen Zeitpunktes für eine Entscheidung oder eine neue Praktik sind im Sinne einer propositionalen Setzung zu verstehen; oder es lassen sich propositionale Entscheidungen finden, an die routinisiert konjunktiv nicht angeschlossen wird (das „Was?“ der Entscheidung wird sozusagen durch das „Wie?“ ihrer Ignoranz im organisationalen Alltag außer Kraft gesetzt), um nur einige Beispiele zu nennen, die diese komplexen Relationen illustrieren können. Anders als in anderen sozialen Entitäten (wie z.B. Peergroups, Familien, Nachbarschaftsmilieus) ist die Organisation als soziales System – davon wird hier ausgegangen – über diese Relation zwischen Formalität und Informalität, Explizit- und Implizitheit, Regelgemäßheit und Regelmäßigkeit (Mensing und Vogd 2013, Mensching 2017) bestimmt, kurzum: über Relationierungen zwischen organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität.

Welche bisherigen ‚Lösungsversuche‘ die Akteure der dokumentarischen Methode vorgeschlagen haben, um dieses Verhältnis von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen in den Blick zu nehmen bzw. der Spezifität des Systemtyps Organisation gerecht zu werden, soll im Folgenden an drei exemplarischen Beiträgen rekapituliert werden: (1.) dem Vorschlag der Strategie der Verdopplung (Ralf Bohnsack), (2.) dem Ansatz der Mehrebenenanalyse (Arnd-Michael Nohl) und (3.) der Idee der Polykontextualität (Werner Vogd, Till Jansen, Arist von Schlippe). Bei der kurzen Skizze zur Darstellung des jeweiligen Lösungsvorschlages wird dabei weniger jenen Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt, die die Autorin des vorliegenden Beitrages als Annahme teilt, als vielmehr den ‚blinden Flecken‘ der jeweiligen Sichtweise, die die Facetten von Organisationen – aus Sicht der Autorin – noch nicht hinreichend berücksichtigen.

3. Bisherige ‚Lösungsversuche‘ der dokumentarischen Methode, um das Spezifische von Organisationen zu erfassen

Die folgenden drei etablierten Varianten, um der Spezifität von Organisationen bei der Analyse mittels der dokumentarischen Methode gerecht zu werden, können hier nur in aller Kürze skizziert werden, um daran anschließend eine vierte Variante, d.h. einen weiteren ‚Lösungsversuch‘ vorzuschlagen.

3.1 Lösungsversuch 1: Strategie der Verdopplung

Ralf Bohnsack versucht, das Verhältnis organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität über die Idee einer Verdopplung auf verschiedenen Ebenen zu lösen. So widmet er in seinem Buch ‚Praxeologische Wissenssoziologie‘ (2017a) das Kapitel 4.5. dem Thema „Organisationen und ihre Erfahrungsräume“ (S. 128ff.) und konstatiert eine „doppelte[n] Doppelstruktur der Erfahrungsräume in Organisationen“ (ebenda, S. 129). Nach Bohnsack hat sich die Handlungspraxis in Organisationen nicht nur in ein Verhältnis zu den „institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen zu setzen“, die auch die Handlungspraktiken jenseits von Organisationen prägen, „sondern auch zu den kodifizierten Normen, Programmen der *Organisation selbst* und zu den organisationalen oder *organisationsinternen* Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen“ (ebenda, Hervorhebungen im Original). Bohnsack sieht somit in Organisationen die ohnehin bestehende Doppelstruktur zwischen performativer Logik (Habitus) und propositionaler Logik (Verweis auf Organisation oder Institution) als noch einmal gedoppelt an.

Diese Lösung über die Strategie der Verdopplung überträgt er ebenso mit Blick auf die Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume, die er hinsichtlich gesellschaftlicher und organisationaler Erfahrungsräume als verdoppelt betrachtet (ebenda, S. 131ff.). In dieser Verdopplung liegt nach ihm „die Besonderheit der organisationalen Erfahrungsräume“ (ebenda, S. 132). An die Unterscheidung von Arnd-Michael Nohl (2017) zwischen ‚Organisationsmilieus‘ und ‚sozialen Milieus‘ anschließend – schreibt er, dass gesellschaftliche Milieus in die Organisation „hineinragen“ (Bohnsack 2017b, S. 257). Wie sich dieses ‚Hineinragen‘ jedoch im organisationalen Alltag konkret prozessiert und woran und in welcher Weise es erfasst werden kann, bleibt offen. Auf meine kritischen Einwände bezüglich dieser Idee komme ich an späterer Stelle noch einmal konkreter zu sprechen.

Und letztlich sieht Bohnsack auch in dem Umstand, dass Organisationsmitglieder sowohl eine kommunikative Organisationszugehörigkeit (im Sinne der formalen Mitgliedschaft) als auch eine konjunktive Zugehörigkeit (z. B. durch Einbindung in informelle Netzwerke in der Organisation, durch die Zuschreibung informeller Rollen) haben, eine Verdopplung der Zugehörigkeit in Organisationen.

Auch wenn diese Idee der Verdopplung im Sinne einer Erhöhung der Komplexität von Erfahrungsräumen und ihrer Mehrdimensionalität bzw. der Zugehörigkeitsaspekte mit Blick auf Organisationen nicht unplausibel erscheint, stellt sich doch die Frage, was durch die Beobachtung der Organisation mittels der Brille der Verdopplung nicht in den Fokus rückt bzw. als ‚blinder Fleck‘ verbleibt. Dabei fällt zunächst auf, dass die gesellschaftlichen Erwartungen und die organisationsinternen kommunikativen wie konjunktiven Orientierungen in ein additives Verhältnis zueinander gesetzt werden. Sie werden nicht als

parallel stattfindende, miteinander verwobene, emergente Prozesse betrachtet, sondern eben als verdoppelte Prozesse, wodurch gerade die sich amalgamierenden Effekte der Wechselwirkung zwischen institutionalisierten und organisationalen Erwartungen oder das Changieren zwischen formalen und informalen Zugehörigkeitsaspekten aus dem Blick geraten. Zudem erhöht die Verdopplungsidee zwar die Komplexität der empirischen Analyse als Milieuanalyse, verliert dadurch m.E. aber gerade die Besonderheiten des eigenständigen Systemtyps Organisation aus dem Blick.

Wenn man die Annahme eines Hineinragens organisationsexterner Milieus in die Organisation zugrunde legt, dann wird ihr Status als eigenständiger Systemtyp prinzipiell infrage gestellt. Oder einmal anders nach der Umkehrung dieser Annahme gefragt: wäre es dann nicht genauso plausibel davon zu sprechen, dass die Erfahrungen von Familienmitgliedern, die sie in Organisationen wie Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen oder am Arbeitsplatz in Unternehmen oder Behörden machen, in die Familie ‚hineinragen‘ und diese als eigenständige Sozialform torpedieren? Mir scheint diese Idee für Organisationen zu verkennen, dass zwar Erfahrungen in anderen sozialen Kontexten durchaus eine Rolle für organisationale Praktiken spielen können, aber eben nur dann, wenn diese milieu-, sozialisations- oder erfahrungsbezogenen Einflüsse in organisationale Logiken überführt werden können, an bestehende organisationalen Praktiken und organisationale Unterscheidungen und Orientierungen anschlussfähig sind, d.h. wenn sie also *organisational* werden.

Mit der Idee der Verdopplung wird meines Erachtens zudem das Verhältnis zwischen dem bzw. den Habitus der Organisationsmitglieder und der Organisation als Akteur nicht geklärt, wobei angemerkt sei, dass die Konstruktion eines ‚organisationalen Habitus‘, die mit einer Subjektivierung der Organisation einhergeht, hier nicht favorisiert wird und eher an betriebswirtschaftliche Fiktionen der Gestaltbarkeit von Organisationen im Sinne einer ‚corporate identity‘ erinnert.

3.2 Lösungsversuch 2: Mehrebenenanalyse

Werfen wir nun einen Blick auf das zweite Lösungsangebot, das Arnd-Michael Nohl durch das Instrument der Mehrebenenanalyse unterbreitet, die auf komplexen Samplings und umfangreichen komparativen Analysen basiert und daher auch auf Basis narrativer Interviews durchgeführt werden kann (vgl. Nohl 2013, S. 113ff.), d.h. sie ist meines Erachtens nicht an kollektive Erhebungsformen, wie etwa Gruppendiskussionen oder teilnehmende Beobachtungen gebunden. Ziel der Mehrebenenanalyse ist es, verschiedene soziale Entitäten und ihre Positionierung zueinander zu rekonstruieren, was bei entsprechender Forschungsfrage durchaus überzeugend scheint. Den dabei oft implizit bleibenden Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass soziale Entitäten auf höherer Ebene

(u.a. Institution oder Organisation) jene auf jeweils niedriger Ebene (u. a. Interaktion oder Individuum) ‚übergreifen‘, ohne dass Nohl dabei von einer einfachen Subsumtions- oder Deduktionslogik ausgeht (vgl. Nohl 2017, S. 279f., 283).

Grundsätzlich nimmt Nohl an, dass Organisationsmilieus durch soziale Milieuzugehörigkeit der Organisationsmitglieder jenseits der Organisation beeinflusst werden bzw. sogar deutlicher, dass diese organisationsintern entstehenden Milieus durch die milieubezogenen außerorganisationalen Erfahrungen der Organisationsmitglieder strukturiert werden. Er differenziert also zwischen „Organisationsmilieus“, die sich durch die habitualisierte Anwendung formaler Regeln etabliert haben und auf die Organisation begrenzt sind, von „soziale(n) Milieus“ der Organisationsmitglieder jenseits ihrer Organisationszugehörigkeit, „die die formalen Regeln der Organisation aus der Perspektivität dieser Milieus heraus wahrnehmen und mit ihnen entsprechend praktisch umgehen“ (ebenda, S. 288). Hier deutet sich das Verschwinden der Grenzlinien zwischen Innen und Außen der Organisation bereits an, was im folgenden Zitat noch einmal deutlicher wird: „Jedes Mitglied einer Organisation ist aber üblicher Weise auch einem sozialen Milieu, genauer gesagt: einer Überlagerung von geschlechts-, generations- und bildungsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. Bohnsack 2014, 35ff.) zugehörig, an dessen Praktiken es teilhat. Die habitualisierten Regelmäßigkeiten und Selbstverständlichkeiten dieses sozialen Milieus können dann auch die Handlungsweisen des Organisationsmitglieds strukturieren, soweit sie diese nicht in Konflikt mit den formalen Regeln und der Mitgliedschaftsrolle bringen. Indem aber diese milieuspezifischen Praktiken in die Organisationen hineinragen, erhalten die sozialen Milieus selbst Einzug in diese Organisationen.“ (Nohl 2017, S. 286)

Gerade der letzte Satz dieser Ausführungen von Arnd-Michael Nohl erscheint mir jedoch fragwürdig, differenziert er doch nicht ausreichend zwischen dem Rückgriff der Organisationsmitglieder auf Praktiken, die sich in ihren Milieuzugehörigkeiten jenseits der Organisation bewährt haben und der Frage, inwiefern es sich dabei um organisationale Milieus handelt. Meines Erachtens verbleibt die Mehrebenenanalyse auf Basis dieser Annahme auf die Rekonstruktion der Erfahrungen der Organisationsmitglieder aus/in diversen sozialen Milieus und ihrer individuellen bzw. kollektiven Positionierung gegenüber den als organisational identifizierten Milieus fokussiert (Jansen et al. 2015, Absatz 8). Diese Perspektive löst sich gerade nicht von einer auf Individuen bzw. personale Akteure fokussierten Bezugnahme, sie nimmt also nicht die soziale Entität Organisation als eigenständige Größe in den Blick.

So ist es nicht einleuchtend, warum und wie die Logiken der sozialen Milieus jenseits der Organisation diese umfassen bzw. sie von ihnen ‚kontaminiert‘ werden sollte, wie bereits oben skizziert. Eine metatheoretische bzw. methodologisch solide Begründung des ‚Hineinragens‘ anderer sozialen Entitäten in die Organisation als eigenständiges System steht hierbei aus meiner Sicht

noch aus. Ich sehe eher die Gefahr einer strukturellen, nicht-intendierten, implizit bleibenden Motivunterstellung bzw. besser *Motivattribuierung*, so dass über die (vermeintliche) Verortung des Ursprungs organisationaler Erfahrungsräume in außerorganisationalen Milieus eine Zuschreibung ihrer Entstehungsbedingungen geschieht und zugleich die Organisation als eigenständiger Akteur aus dem Blick gerät. Dieser Idee des ‚Hineinragens‘ in die Organisation soll daher im Weiteren nicht gefolgt werden.

3.3 Lösungsversuch 3: Polykontextualität

Die dritte und letzte Variante, die hier diskutiert werden soll, ist jene der Polykontextualität, wie sie von Jansen, von Schlippe und Vogd (2015) in Anlehnung an die polykontexturale Logik Gotthard Günthers (1979a, 1979b) entwickelt wurde. Das Konzept der Kontextur fungiert dabei als „Alternative zum Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes“ (Jansen et al. 2015, Absatz 4), wobei der Kontexturbegriff sehr weit gefasst wird und mit ihm sowohl „ein Körper, eine Institution, ein Milieu oder ein Selbst“ (ebenda, Abs. 88) gemeint sein kann. Die Autoren differenzieren ebenso zwischen einer organisationalen und einer Perspektive, die sich eher auf die Milieuzusammenhänge der Organisationsmitglieder in ihrer Vielschichtigkeit bezieht, wie sie auch im vorliegenden Beitrag favorisiert wird. So dass auch sie davon ausgehen, dass nicht die Organisation, sondern die Orientierungen bzw. milieuspezifischen Erfahrungsräume der Organisationsmitglieder mit der oben beschriebenen Perspektive der Mehrebenenanalyse in den Blick kommen (ebenda, u.a. Absätze 11, 13).

Allerdings weisen sie in ihrem Beitrag den konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen eine denkbar geringe Bedeutung zu und sprechen von der „Übermacht des Formalen“ (ebenda, Absatz 12), die lediglich durch den Versuch, sie mit impliziten Praktiken zu unterlaufen, torpediert werden könne. Auch wenn der grundsätzlichen Idee, dass in Organisationen von einer besonderen Konstellation des „Amalgam aus kommunikativem und konjunktivem Wissen“ (ebenda, Absatz 9) auszugehen ist und sich damit die zentrale organisationale Aufgabe der Differenzbearbeitung von Kommunikativität und Konjunktivität stellt, zugestimmt werden kann, wird den konjunktiven Erfahrungsräumen in Organisationen – in berechtigter Kritik an der primordialen Fixierung auf Konjunktivität in Organisationen – eine aus der hier vertretenen Perspektive zu geringe Bedeutung zugewiesen. Die sich regelmäßig etablierenden Praktiken, die von der organisationalen Regelmäßigkeit abweichen und ihre Bedeutung für das alltägliche Prozessieren der Organisation geraten damit aus dem Blick. Zudem scheint der Kontexturbegriff in der Breite seiner Verwendung zu beliebig und damit wenig fassbar.

Kritisch ist aus meiner Perspektive zudem der Anschluss an Gotthard Günthers (1979a, 1979b) zweiwertige Logik zu betrachten, die eine positive von einer negativen Seite unterscheidet und auf Rejektionen fokussiert. Diese Bezugnahme verleitet in der Analyse mittels der dokumentarischen Methode zu einer bewertenden Logik durch die Forschenden, was der Grundidee der dokumentarischen Methode, sich gerade einer eigenen Bewertung auf Basis der normativen Kriterien der Forschenden zu enthalten, zuwiderläuft. Vielmehr kann man hier allzu leicht in die Falle der „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1990) tappen.

Auf Basis der Sichtung der bisherigen, hier ausgewählten drei Vorschläge zum Umgang mit dem spezifischen Forschungsgegenstand Organisation im Kontext dokumentarischer Organisationsforschung (vgl. Amling und Vogd 2017) soll daher im kommenden Abschnitt nunmehr ein eigener Vorschlag eingebracht werden, der eine Neubestimmung des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen zu leisten beabsichtigt und insbesondere dem Managen der Differenz zwischen Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit als alltäglicher organisationaler Aufgabe gerecht werden möchte.

4. Vorschlag einer Erweiterung der dokumentarischen Methode: Referenzhorizonte, Referenzierungen, Referenzierungsmodi und die Erweiterung des Auswertungsvorgehens um eine referenzierende Interpretation

Notwendig erscheint mir – vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation und Sichtung der etablierten Vorschläge der oben genannten dokumentarischen Organisationsforscher – daher, dass die dokumentarische Methode in noch deutlicherer Weise als bisher den Forschungsgegenstand Organisation mit seinen Besonderheiten in den Blick nimmt.

Organisationale Erfahrungsräume konstituieren sich aus der hier vertretenen Perspektive immer auf der Basis einer Relationierung zwischen Kommunikativität und Konjunktivität, die nicht zu einer der beiden Seiten prioritär aufgelöst werden kann. Organisationale Erfahrungsräume unterscheiden sich darin von milieubezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen und sind trotzdem weder ausschließlich noch primär über kommunikatives Wissen, d.h. über formal-organisationale Regelerwartungen auf der Ebene von Kommunikativität zu bestimmen. Sie operieren vielmehr mit der Differenz der drei Seiten einer Organisation – eine Unterscheidung, die Stefan Kühl (2011) in die Diskussion eingebracht und anhand dreier Metaphern Erinnerungsfähig gemacht hat: so lässt sich differenzieren zwischen (1.) der formalen Seite der Organisation (Metapher: Maschinen), wie sie sich z.B. in Arbeitsplatzbeschreibungen, Organigrammen, Dienstverordnungen etc. manifestiert; (2.) der informalen Seite

der Organisation (Metapher: Spiele), wie sie sich u.a. in etablierten organisationskulturellen Routinen, informellen Alltagspraktiken wie dem sog. ‚kleinen Dienstweg‘ oder in Spielen um Macht- und Hierarchiefragen (vgl. Mensching 2008) zeigt und (3.) der Schauseite der Organisation (Metapher: Fassaden), die vor allem Präsentations- und Legitimationsaspekte nach außen verdeutlicht, z.B. durch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder organisationale Leitbilder (ebenda, S. 89ff.).

Organisationale Erfahrungsräume verorten sich also in der Trias aus Formalität – Informalität – Schauseite der Organisation und lassen sich nur über Relationierungen und Verweisungszusammenhänge in diesem durch die Trias aufgespannten Feld bestimmen. In diesem Sinn kann etwa der formelle Hintergrund eines Betriebsausflugs Gelegenheiten für das Knüpfen neuer informeller Kontakte über Abteilungs- und Hierarchiegrenzen hinweg eröffnen und zugleich Berichte und Fotos für die hausinterne Zeitung oder die Homepage der Organisation generieren, wobei hierbei aus Beobachtungsperspektive spannend ist, was zur Darstellung organisationsintern oder -extern gewählt und wie diese Selektion und die Art der Darstellung von den am Ausflug Beteiligten wiederum kommentiert wird.

In Ergänzung zu Stefan Kühl erscheint es mir hierbei jedoch angebracht, die Schauseite noch einmal weiter zu differenzieren in ihre nach außen, d. h. gegenüber der Umwelt präsentierte Fassade oder Vorderseite (Avers) und in die Rück- oder Wertseite, d. h. die Frage, wie diese Zurschaustellung der Organisation im Außenverhältnis wiederum in die Organisation selbst zurückwirkt (Revers). Ich schließe mit dieser Unterscheidung an die Numismatik an, die mit diesen beiden Begriffen operiert: die Vorder-, Bild- oder auch Hauptseite (Avers), die meist einen Herrscher, ein Symbol, ein Hoheitszeichen, ein Wappen oder ein Monogramm abbildet und die Rück- oder auch Wertseite (Revers) einer Münze. Die Differenz von Avers und Revers soll mit Blick auf die Organisation vor allem verdeutlichen, dass die Darstellung der Organisation nach außen, die Konstruktion ihrer Fassade auch eine Wirkung innerhalb der Organisation hinterlässt, dass man eben von zwei Seiten der Medaille ausgehen muss. So hinterfragen die Organisationsmitglieder zum Beispiel sehr kritisch eventuelle Diskrepanzen zwischen der Schauseite ihrer Organisation, die z.B. die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als prioritär reklamiert und der erlebten Praxis auf der organisationalen Innenseite, wo es Müttern und Vätern in der Organisation eventuell gerade erschwert wird, durch flexible Gestaltung ihrer Arbeitszeiten oder die Nutzung der Option Homeoffice diese Vereinbarkeit zu realisieren. Der Avers bleibt also nicht ohne Rückwirkung auf den Revers, so dass jede Fassade auch eine Hinterseite hat, die nur für die Mitglieder in der Organisation ersichtlich und in ihren praktischen Konsequenzen erfahrbar ist.

Die Relation zwischen organisationaler Kommunikativität im Sinne explizierter formaler Regelerwartungen und organisationaler Konjunktivität im

Sinne impliziter organisationaler Regelpraktiken entfaltet sich gerade vor dem Hintergrund und durch den expliziten, häufiger aber impliziten Verweis auf diese verschiedenen organisationalen Seiten. Die Relationierung zwischen Kommunikativität und Konjunktivität lässt sich in ihrer je spezifischen Ausprägung somit in der Trias von Formalität – Informalität – Schauseite (Avers/Revers) verorten und bildet jeweilige Konstellationen aus, die als Orientierungsmuster (in ihrer Differenzierung in Orientierungsrahmen und -schemata) (vgl. Bohnsack 2003) auf verschiedene *Referenzhorizonte (RH)* verweisen, somit differente *Referenzierungen (R)* als Relationierung zwischen Kommunikativität und Konjunktivität etablieren und verschiedene Modi der Bezugnahme im Rahmen organisationaler Praktiken durch *Referenzierungsmodi (RM)* verwirklichen.

Die Analyse organisationaler Datenmaterialien mit der dokumentarischen Methode sollte also diese vier *Referenzhorizonte* (Formalität, Informalität, Avers und Revers) in ihrer semantischen Bestimmung, ihren Verweisungszusammenhängen, d.h. den Referenzierungen auf Referenzhorizonte bzw. zwischen den jeweiligen Referenzhorizonten und zudem in ihren jeweiligen Modi des organisationalen Verweizens auf sie, d.h. die sich in den empirischen Daten dokumentierenden *Referenzierungsmodi (RM)* berücksichtigen.

In der folgenden Übersicht sollen die vier *Referenzhorizonte (RH)*, jeweils exemplarische² *Referenzierungen (R)* als Verweise auf sie bzw. Relationierung zwischen ihnen, d.h. zwischen organisationaler Kommunikativität (Orientierungsschemata, Regelmäßigkeit) und Konjunktivität (Orientierungsrahmen, Regelmäßigkeit) und mögliche Referenzierungsmodi (Performativität), in denen diese auftreten können, zusammengefasst dargestellt werden:

2 Ein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an Adrian Beutler für die intensive Lektüre des Entwurfs dieses Beitrages und die Diskussion der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeiten, u.a. für den völlig zutreffenden Hinweis, dass in der Übersicht (gerade der Übersichtlichkeit halber) nicht alle möglichen Referenzierungen aufgelistet werden. So lassen sich ebenso selbstbezügliche Referenzierungen von Formalität auf Formalität (Entscheidungen), von Informalität auf Informalität (Gerüchte, Tratsch und Klatsch) oder auch (in)formale Referenzen auf den Avers (Witze über Leitsätze in Hochglanzbroschüren, PR-Konzepte) oder (in)formale Referenzen auf den Revers (Entwurf organisationsinterner, ‚realistischer‘ Leitsätze als Gegenkonzept zum offiziellen Leitbild, Workshop zur Leitbildkultur) selbstverständlich ergänzen.

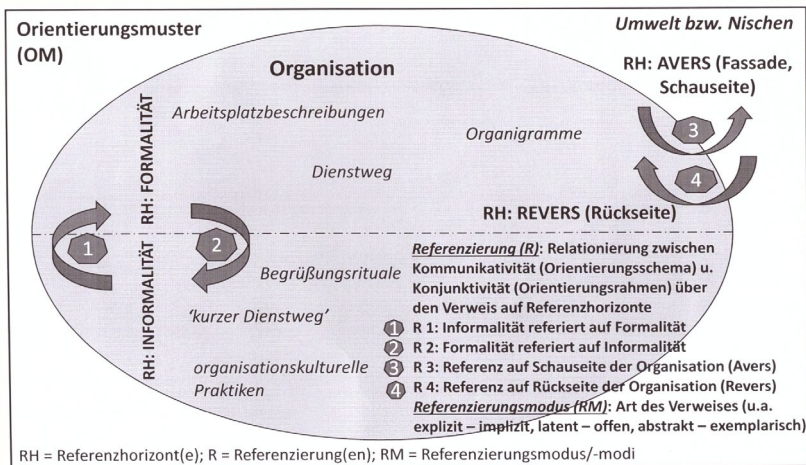


Abb. 1, eigene Graphik: Übersicht zur referenzierenden Interpretation

Die verschiedenen Referenzierungsmodi (RM) können in der Übersicht nicht in ihren vielfältigen Ausprägungen dargestellt und näher ausgeführt werden, so dass in der Grafik lediglich darauf verwiesen ist, dass die Performativität der Referenzierung bestimmt werden sollte. Die Rekonstruktion dieser Referenzhorizonte, ihrer Referenzierungen und deren -modi machen meines Erachtens einen zusätzlichen, eigenständigen Interpretationsschritt, den ich als referenzierende Interpretation bezeichnen möchte, erforderlich.

Dieser Interpretationsschritt, der sich zunächst auf der Ebene des Einzelfalles sinnvoll an den Vergleich der fallintern analysierten Passagen anschließt, d.h. als Ergänzung der Herausarbeitung des Typischen des Falles im Rahmen einer Fall- oder Diskursbeschreibung anbietet, dient der Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität innerhalb der skizzierten Referenzhorizonte – sowohl in semantischer als auch performativer Hinsicht. Die referenzierende Interpretation folgt dabei einerseits der Frage nach dem „*WORAUF referenzierend?*“, um die typischen Referenzhorizonte eines Falles und die jeweils relevanten Referenzierungen und andererseits der Frage des „*WIE referenzierend?*“, um die Modi der Referenzierung zu erfassen. Dieser Interpretationsschritt zielt also auf die Frage, welche prioritären Referenzhorizonte sich in welcher Art und Weise der Referenzierung in den Datenmaterialien mit Blick auf die rekonstruierten organisationalen Orientie-

rungen identifizieren lassen und welche organisationalen Seiten somit in Relationierung gebracht werden, um dadurch das Verhältnis von organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität zu erfassen.³

Dabei sollen hier exemplarisch vier Referenzierungen unterschieden werden: (R 1) Informalität referiert auf Formalität (z.B. das Ablehnen einer Anfrage ‚zwischen Tür und Angel‘ mit Verweis auf den formalen Dienstweg); (R 2) Formalität referiert auf Informalität (z.B. das Angebot eines Vorgesetzten, zum Umgang mit einem Regelwerk informell bei einem befreundeten Kollegen einer anderen Organisation Informationen einzuholen); (R 3) Referenz auf die Schauseite der Organisation (Avers) (z.B. Darstellung der Organisation in Stellenausschreibungen) und (R 4) Referenz auf die Rückseite dieser Schauseite (Revers), so dass die Außendarstellung wiederum auf die Innenseite der Organisation wirkt (z. B. in der Organisation erzählte Anekdoten oder Witze über diese ‚Glanzseite‘ der Organisation in eben diesen Stellenausschreibungen). Wobei an dieser Stelle wichtig ist zu betonen, dass auch dem Referieren auf den Avers (3) oder Revers (4) der Organisation, ebenso wie bei den Referenzhorizonten (1) und (2) eine Relationierung zwischen Kommunikativität und Konjunktivität zugrunde liegt, d.h. dass auch konjunktiv auf den Avers der Organisation und kommunikativ auf den Revers verwiesen werden kann.

Die *Referenzierungsmodi*, die ebenfalls im Zuge der referenzierenden Interpretation rekonstruiert werden, dienen dabei dazu, die Art und Weise dieser Referenzierung (die Performativität der Referenz) zwischen organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität näher zu bestimmen. Ähnlich der Unterscheidung auf Ebene der reflektierenden Interpretation zwischen der semantischen Interpretation und der formalen Analyse (Textsortentrennung, Diskursorganisation), ist es für die *referenzierende Interpretation* wichtig, zwischen der semantischen Bestimmung der Referenzhorizonte, ihrer Referenzierungen, d.h. die Bezugspunkte ihres Verweises auf andere Referenzhorizonte und der Bestimmung der Referenzierungsmodi zu differenzieren. So kann der Verweis auf den Referenzhorizont als Modus etwa explizit oder implizit erfolgen, allgemein-analytisch oder exemplarisch gehalten oder in Vergangenheits-, Gegenwarts- oder Zukunftsform sprachlich formuliert sein etc.

Die referenzierende Interpretation dient anschließend im weiteren Vorgehen der fallexternen komparativen Analyse dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Referenzhorizonte, Referenzierungen und Referenzierungsmodi im Vergleich mit anderen Fällen zu identifizieren und somit in der

3 Im Rahmen dieses Beitrages kann dieser neu vorgeschlagene Interpretationsschritt nicht detailliert am empirischen Material nachgezeichnet werden. Ein Beitrag, der dies leistet, soll aber möglichst zeitnah publiziert und über die Homepage der Abteilung Organisationspädagogik der CAU Kiel zugänglich gemacht werden: <https://www.organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de>.

intraorganisationalen Komparation typische Referenzmuster (als wiederkehrende Kombinationen aus Referenzhorizonten, Referenzierungen und Referenzierungsmodi) einer Organisation über die in ihr erhobenen Fälle zu rekonstruieren bzw. in der *interorganisationalen Komparation* nach geteilten und differierten Referenzmustern zwischen verschiedenen Organisationen zu suchen.

Ziel dieser Erweiterung des Interpretationsvorgehens der dokumentarischen Methode ist es somit, die organisationalen Orientierungsmuster (als Relation zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen) als Relationierung zwischen organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität herauszuarbeiten und auf diesem Weg der Entität Organisation als fokussiertem Forschungsgegenstand eingehender Rechnung zu tragen. Dieser Erweiterungsvorschlag des Vorgehens der dokumentarischen Methode soll forschende Kolleg*innen dazu anregen, seinen Nutzen in der Praxis der dokumentarischen Organisationsforschung in künftigen Projekten zu erproben.

5. Fazit und Diskussion

Anliegen des vorliegenden Beitrages war es, die bisherigen ‚Lösungsversuche‘, um die spezifische Entität Organisation mit Hilfe der dokumentarischen Methode in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und auf Basis dieser Reflexion einen Vorschlag zur Erweiterung des interpretatorischen Vorgehens zu unterbreiten, der die Entität Organisation als eigenständige Form stärker als bisher beachtet. Dies basiert auf einer Fokussierung der Organisation als eigenständigem Typ sozialer Systeme und gesellschaftlich äußerst relevantem Akteurstyp.

Der Vorschlag einer *referenzierenden Interpretation* als Ergänzung des bisherigen interpretatorischen Vorgehens der dokumentarischen Methode fokussiert die jeweils spezifischen Relationen organisationaler Kommunikativität und Konjunktivität und versucht diese (1.) über die Rekonstruktion der *Referenzhorizonte* (Formalität, Informalität, Avers und Revers), (2.) die Rekonstruktion der *Referenzierungen*, d.h. der jeweiligen Verweisungen auf diese und zwischen ihnen, sowie (3.) über die Rekonstruktion deren *Referenzierungsmodi*, d.h. die Performativität der Bezugnahmen zu erfassen.

Natürlich hat auch diese Perspektive ihre ‚blinden Flecken‘, die u. a. darin liegen, dass sie auf die organisationalen Orientierungen fokussiert, nicht auf jene der Organisationsmitglieder. Zum anderen kann und will sie in ihrem Vorgehen keine Aussagen darüber treffen, inwiefern etablierte Referenzhorizonte oder -modi auch in außerorganisationalen Zusammenhängen, z.B. in den Milieus der Organisationsmitglieder zum Tragen kommen. Zudem scheint sie zunächst vor allem für jene organisationsbezogenen Forschungsfragen von Interesse, die in ihrer Fokussierung auf organisationale Praktiken gerichtet sind

und somit mit der Komplexität zwischen formal(isiert)en Erwartungen und informellen Routinen, zwischen Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit oder zwischen den organisationalen Fassaden und ihren Rückseiten umgehen müssen. Die Vorgehensweise scheint weniger geeignet, um habitualisierte Umgangsweisen der einzelnen Organisationsmitglieder mit organisationalen Erwartungen und deren Verankerung in (berufs)biographischen Erfahrungen in den Blick zu nehmen oder etwa individuelle Deutungsmuster von Organisationsmitgliedern, die nicht Gegenstand organisationaler Kommunikation oder Praxis werden, zu rekonstruieren.

Letztlich ist dieser Vorschlag eine Anregung zum Weiterdenken und vor allem – wie in der Praxis der dokumentarischen (Organisations-)Forschung üblich – zum in der Praxis Erproben, Reflektieren und in und mit den Praxiserfahrungen weiterentwickeln.

Literatur

- Amling, S., & Vogd, W. (2017). Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Baecker, D. (1999). Organisation als System. Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2017a). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017b). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung (S. 233-259.). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch (S. 132-133). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K., & Wild, B. (1995). Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Giddens, A. (1979). Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis. Berkeley/Los Angeles: California Press.
- Giddens, A. (1991). Structuration theory: past, present and future. In Ch. G. A. Bryant & D. Jary (Hrsg.), Giddens' theory of structuration. A critical appreciation (S. 201-221). London/New York: Routledge.
- Günther, G. (1979a). Die Theorie der "mehrwertigen" Logik. In ders., Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 2 (S. 181-202). Hamburg: Felix Meiner.
- Günther, G. (1979b). Life as poly-contextuality. In ders., Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd 2 .(S. 283-307). Hamburg: Felix Meiner.
- Hunold, M. (2019). Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T., v. Schlippe, A., & Vogd, W. (2015). Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In FQS (16), Nr. 1, Art. 4. [68 Absätze]
- Kubisch, S. (2008). Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: VS.
- Kühl, S. (2011). Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1964). Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1990). Kommunikationssperren in der Unternehmensberatung. In R. Königswieser & Ch. Lutz (Hrsg.), Das systemisch evolutionäre Management. Der neue Horizont für Unternehmer (S. 237-250). Wien: Orac.

- Mensching, A. (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In S. Amling & Vogd, W. (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 59-79). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Mensching, A. (2016b). Strukturationstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 199-209). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, A. (2016a). Von der Fiktion, Organisationen über Individuen zu verstehen oder: (Wozu) braucht die Organisationspädagogik den Blick auf den Einzelnen? In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 189-198). Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, A. (2008). Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden: VS.
- Mensching, A., & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen (S. 320-336.). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 279-300). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS.
- Ortmann, G. (2004). Als Ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden: VS.
- Ortmann, G., Sydow, J., & Windeler, A. (2000). Organisation als reflexive Strukturation. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft (S. 315-354). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vogd, W. (2009). Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

II

Offene Beiträge und Repliken

Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien

Abstract: In diesem Beitrag untersuchen wir pädagogische Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte, die sich empirisch als nicht selbstläufige Interaktionen zeigen. Wir weisen vor dem Hintergrund konversationsanalytischer Studien zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Bedeutung sozialer Identitäten für die Organisation der Interaktion in institutionellen, asymmetrischen Settings hin und grenzen diese von symmetrisch organisierten Interaktionen ab. An zwei empirischen Beispielen thematisieren wir die methodischen Folgen der institutionellen Rahmung von pädagogischen Interaktionen für die formale Analyse der Interaktionsorganisation und schlagen eine Erweiterung der Kategorien zu deren Bestimmung vor.

1. Einleitung: Zum Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen in pädagogischen Interaktionen

Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse pädagogischer Interaktionen. Dabei gehen wir davon aus, dass in Erzieher*innen-Kind- sowie Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen rollenspezifisch unterschiedliche Orientierungsrahmen und daher neben konjunktiven auch kommunikative Sozialbeziehungen von großer Relevanz sind (vgl. Martens und Asbrand 2017; Nohl 2020). Grundlage des Beitrags sind unsere empirischen Analysen von videografierten pädagogischen Interaktionen aus dem schulischen Unterricht und dem Kindertagesstättenalltag. In der Bezugnahme auf konversationsanalytische Kategorien sehen wir eine Möglichkeit, die für die Dokumentarische Methode zentrale formale Analyse der Diskurs- bzw. Interaktionsorganisation für die Inter-

pretation pädagogischer Interaktionen auszudifferenzieren und damit der kommunikativen Verständigung und der Kommunikation von Regeln und Normen auch in der formalen Analyse Rechnung zu tragen.

Unserer Auffassung nach zeigen sich in pädagogischen Interaktionen, die durch Praktiken des Erziehens und des Lehrens geprägt sind, Besonderheiten der Konfiguration von konjunktivem und kommunikativem Wissen. Wir gehen selbstverständlich davon aus, dass in pädagogischen Interaktionen auch konjunktives Wissen und konjunktive Erfahrungsräume eine zentrale Rolle spielen. So ist z.B. zu erwarten, dass Lehrpersonen und Schüler*innen milieu- oder geschlechtsbezogene konjunktive Erfahrungen teilen. Auch ist klar, dass Unterrichten und Erziehen bzw. das Unterrichtet- und Erzogen-Werden selbst u.a. auf konjunktivem Wissen basieren, das in der Unterrichts- oder Erziehungspraxis emergiert. Gleichzeitig ist die pädagogische Interaktion aber auch durch konjunktive Erfahrungsräume bestimmt, die die Beteiligten nicht teilen. Beispielsweise ist die Rahmung des Unterrichts in professionsspezifischen oder berufsbiografischen Erfahrungen für Lehrpersonen relevant, aber nicht für die Schüler*innen. Währenddessen haben die erwachsenen Lehrpersonen keinen erfahrungsbasierten Zugang zur peerkulturellen Praxis der jugendlichen Schüler*innen. Lehrer*in-Sein und Schüler*in-Sein sind für uns spezifische konjunktive Erfahrungsräume, die im Unterricht simultan entstehen bzw. aktualisiert werden. Unterricht verstehen wir deshalb als einen „ungeteilten“ konjunktiven Erfahrungsraum, also als einen für Lehrer*innen und Schüler*innen jeweils anderen Erfahrungsraum (Martens und Asbrand 2017; Asbrand und Martens 2018). Auch als „interaktiver Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2017, S. 121), in welchem sich verschiedene Habitus in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Identitäten und Rollenerwartungen z.B. an Lehrpersonen und Schüler*innen entwickeln und Umgangsweisen mit möglicherweise auch spannungsreichen oder widersprüchlichen Anforderungen habitualisiert werden (vgl. ebd.), ist Unterricht nur als „ungeteilter“ Erfahrungsraum beobachtbar, nämlich für Lehrpersonen und Schüler*innen in unterschiedlicher Weise.

Mit Mannheim (1980, S. 296) gehen wir davon aus, dass wir immer auf beiden Ebenen des Sozialen miteinander interagieren, dass das Soziale immer gleichermaßen von konjunktivem Verstehen und kommunikativer Verständigung bestimmt ist. Die Gleichzeitigkeit von atheoretischem und theoretischem Wissen betrachtet Mannheim (1964, S. 99) als eine anthropologische Grundkonstante. Auch in pädagogischen Interaktionen zeigt sich, dass Orientierungsschemata und -rahmen der Beteiligten auf komplexe Weise überlagert und aufeinander bezogen sind. Allerdings zeigt die Analyse der Videografien von Unterricht und Kita-Alltag, dass die asymmetrischen pädagogischen Interaktionen zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden bzw. zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in besonderer Weise durch kommunikatives Wissen strukturiert sind – anders als dies etwa in Peerinteraktionen der Fall ist.

Mit diesem Beitrag möchten wir einen Vorschlag unterbreiten, wie – ergänzend zur Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode – konversationsanalytische Kategorien genutzt und weiterentwickelt werden können, um mit ihnen das komplexe „Turn Taking“ (Sacks et al. 1974) im Zuge pädagogischer Interaktionen in den (Be-)Griff zu bekommen. Wenn also beispielsweise die Lehrperson im schulischen Unterricht für die Verteilung des Rederechts zuständig ist oder wenn Kinder durch Erzieher*innen aufgefordert werden, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten. Diese Herausforderung stellt sich insbesondere in Forschungsprojekten, deren Datengrundlage Videografien von institutionell gerahmten, asymmetrischen und nicht selbstläufigen Alltagsinteraktionen sind. Denn anders als im Fall von Diskussionen mit Realgruppen, haben wir es hier nicht mit Gesprächen von Personen zu tun, die konjunktive Erfahrungen teilen und im Modus des unmittelbaren Verstehens miteinander interagieren.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass erzieherische Interaktionen zentral durch „Zugemutungen“ (Lenzen und Luhmann 1997, S. 7; Nohl 2018; Asbrand und Martens 2020) strukturiert sind. In der Analyse ist dabei auch von Interesse, wie das Zugemutete von den Erziehenden kommuniziert und von den Zu-Erziehenden verarbeitet wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf Praktiken des Erziehens und des Unterrichtens, in denen Kinder und Schüler*innen als jene adressiert werden, die z.B. über das schulisch relevante Wissen noch nicht verfügen, die noch nicht den aufgerufenen Normen entsprechen oder denen bestimmte Handlungsorientierungen (Nohl 2018) noch zugemutet werden müssen. Dabei begreifen wir Erziehen bzw. Unterrichten als eine interaktive Praxis, in die Erziehende bzw. Lehrpersonen ebenso wie Zu-Erziehende bzw. Schüler*innen qua gesellschaftlich festgelegter sozialer Rollen involviert sind.

Im Folgenden werden wir zunächst auf den Stand der Unterrichtsforschung eingehen, wobei wir einerseits den Beitrag konversationsanalytisch geschulter Analysen betonen und andererseits erläutern, wie wir (Asbrand und Martens 2018) die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode für die Zwecke der Unterrichtsforschung weiterentwickelt haben (Kapitel 2). Anhand eines empirischen Beispiels aus der Unterrichtsforschung werden wir dann (in Kapitel 3) aufzeigen, wie sich die Orientierungsrahmen von Lehrperson und Schüler*innen unterscheiden und wie die pädagogische Interaktion im Unterricht auf der Basis kommunikativer Verständigung und der institutionellen Normen und Regeln der Schule gleichwohl reibungslos funktioniert (vgl. Martens und Asbrand 2017). Gleichzeitig wird an dem ersten empirischen Beispiel deutlich, dass das vorliegende Instrumentarium der formalen Gesprächs- und Interaktionsanalyse (vgl. Przyborski 2004; Asbrand und Martens 2018) einer zusätzlichen Erweiterung bedarf, wenn nicht-selbstläufige Interaktionen und Gespräche interpretiert werden. Wir nutzen daher das Potenzial der kon-

versationsanalytischen Kategorien und entwickeln es weiter, um die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode zu ergänzen (Kapitel 4). In einem zweiten empirischen Beispiel zeigen wir schließlich (Kapitel 5), wie konversationsanalytische Kategorien in die formale Analyse der Interaktionsorganisation gewinnbringend integriert werden können. Dabei handelt es sich um die dokumentarische Interpretation einer Videografie aus dem Alltag einer Kindertagesstätte, in der Erzieher*innen-Kind-Interaktionen aufgezeichnet wurden. In einem Ausblick (Kapitel 6) weisen wir auf die Potenziale und Forschungsprobleme, die sich aus unserem Vorschlag geben, hin.

2. Unterrichtsinteraktionen analysieren: Konversationsanalytische Forschung und Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode

*2.1 Organisation der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion: Ergebnisse der konversationsanalytischen Forschung*

Unterricht als eine gut erforschte Form pädagogischer Interaktion ist theoretisch und empirisch immer wieder als asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen beschrieben worden, in dem sich komplementäre, einander ergänzende Positionierungen und Interaktionen der Beteiligten ergeben. Aufgrund der Wirksamkeit organisationaler Strukturen im Unterricht, die sich im historischen Prozess der Institutionalisierung von Schule und Unterricht entwickelt haben (vgl. Foucault 1977; Luhmann 2002; Helsper und Hummrich 2009; Caruso 2016), ist Unterricht für Lehrer*innen sowie für Schüler*innen mit differenten und gleichzeitig komplementären – also zueinander passenden – Erfahrungs- und Teilnahmemöglichkeiten verbunden.

In Bezug auf die Organisation der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion hebt Mazeland (1983, S. 77ff.) hervor, dass die sozialen Identitäten von Lehrperson und Schüler*innen von zentraler Bedeutung sind. Unterrichtsinteraktionen seien nur angemessen zu verstehen, wenn berücksichtigt werde, dass sich aufgrund von institutionell zugeschriebenen sozialen Identitäten unterschiedliche Teilnahmerechte und -möglichkeiten von Lehrpersonen und Schüler*innen am Unterricht ergeben. Mazeland schreibt: „Der Sprecherwechsel läuft in der Schule nicht unabhängig von den institutionellen Positionen ab: Lehrer und Schüler haben unterschiedliche Rechte und Pflichten in der Organisation des

Sprecherwechsels.“ (Mazeland 1983, S. 77). Anders als in symmetrischen Gesprächen (vgl. Sacks et al. 1974) sei es in der Schule nicht egal, wer „den turn“ habe.¹

Konversationsanalytische Studien können detailliert nachzeichnen, wie das Interaktionssystem rollenspezifisch sozialisiert: Sie zeigen ganz grundlegend, dass „der Unterricht naturgemäß kein harmonisches Interaktionsfeld darstellt, sondern von der Koexistenz zweier, häufig konfligierender Relevanzsysteme geprägt ist, einer Lehrerwelt und einer Kinderwelt“ (Streeck 1983, S. 203; siehe auch Rehbock 1981). Die asymmetrische Struktur des Unterrichts und die dadurch entstehende Komplementarität der Teilnehmungsformen konnte in den Studien von McHoul (1978), Mehan (1979), Cazden (1988) und Kalthoff (1995) bis in die formale Organisation auf der Mikroebene der Interaktion hinein nachgewiesen werden. Unterrichtsgespräche unterscheiden sich demzufolge deutlich von symmetrisch strukturierten Alltagsgesprächen (vgl. z. B. Sacks et al. 1974) – in der Schule etwa zwischen Lehrpersonen oder zwischen Schüler*innen.

Ein Unterschied liegt in der Frage der Verteilung oder Zuteilung der Redebeiträge (oder turns), die im symmetrischen Gespräch in der Regel auf der Grundlage der Anerkennung egalitärer Beteiligung und gleicher Rederechte aller Mitwirkenden beruht und Gegenstand einer (eher impliziten als expliziten) Aushandlung ist (vgl. auch Przyborski 2004). In der Schule hingegen erteilt die Lehrperson die Rederechte explizit und kann sie wieder entziehen und entscheidet so über die Verteilung, Reihenfolge und Dauer der Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler*innen (vgl. Mazeland 1983, S. 79; vgl. auch Luhmann 2002). Die Asymmetrie und die Komplementarität des Unterrichtsgesprächs wird in der Einrichtung des Meldens besonders deutlich, die die Or-

1 Auch Luhmann (2002, S. 55) verweist auf das asymmetrische Rollenverhältnis, das auf gesellschaftlichen Vorverständigungen beruht und durch die Organisation Schule stabilisiert wird, als einem wesentlichen Merkmal der Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht. Auf diese Weise entsteht zwar ein autonomes Interaktionssystem Unterricht, das aus sich selbst heraus operiert und seine eigene Geschichte fortsetzt, aber so, dass – insbesondere über die Rolle der Lehrperson – „Referenzen auf Organisation und Gesellschaft“ (Luhmann 2002, S. 105) sichtbar sind. Die Lehrperson hat die Rolle, die Beteiligung an der Kommunikation zu regeln. Dabei gilt: „Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen, sie müssen sich melden.“ (ebd.) Während die Lehrperson den Verlauf der Interaktion und damit auch die Darstellungsmöglichkeiten der Schüler*innen durch Anweisungen und Fragen kontrolliert, bleiben für die Schüler*innen „nur korrespondierende Erfahrungen übrig: Warten, Zurückweisung, Unterbrechung, Geduld, Resignation.“ (Luhmann 2002, S. 105 mit Bezug auf Jackson 1973; vgl. auch Breidenstein 2006).

ganisation der Redebeiträge in einer größeren Gruppe erlaubt, in der vorausgesetzt wird, dass der gerade sprechenden Person die volle Aufmerksamkeit gehört (vgl. ebd.; auch Mehan 1979). Mit dem Melden erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich um das Rederecht zu bewerben. Diese Selbstauswahl verhält sich komplementär zu den Fragen und den Auswahlprozessen der Lehrperson. Asymmetrie und Hierarchie entstehen durch das Recht der Lehrperson, Bewerbungen um das Rederecht zurückweisen oder Redebeiträge abbrechen zu können, und durch den Umstand, dass die Erteilung des Rederechts an die nächste Person eigenlogisch nach den Kategorien der Lehrperson erfolgt und die Auswahlkriterien sowie die sich hinter den Meldungen verborgenden Anschläge für die Anwesenden intransparent sind. Schließlich ist der Zusammenhang von Melden und Drängenommen-Werden eine Konvention, die für die Schüler*innen bindend ist, nicht allerdings für die Lehrperson. Weder führt die Selbstauswahl durch das Melden automatisch zu einer inhaltlichen Partizipation am Unterrichtsgespräch noch stellt das Sich-Nicht-Melden einen Schonraum vor dem Zugriff der Lehrperson dar. Mazeland fasst dies so zusammen: „Der Lehrer ist von der Institution ‚selektiert‘, den turn zu haben und evtl. zuzuteilen; die Schüler sind institutionell verpflichtet, permanent verfügbar zu sein für die aktive verbale Einschaltung im Hauptdiskurs“ (1983, S. 99).

Die Ergebnisse der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung weisen auf einen weiteren Aspekt der Organisation des Unterrichtsgesprächs, der Asymmetrie und Komplementarität bewirkt, hin. Während für symmetrische Gespräche „adjacency pairs“ (Sacks et al. 1974, S. 716), etwa Frage-Antwort-Paare typisch sind, ist für Unterricht eine „triadisch sequenzielle Struktur“ (Mazeland 1983, S. 81) aus Lehrerfrage bzw. Initiierung der Sequenz und Erteilung des Rederechts, Schülerantwort bzw. Redebeitrag und schließlich einer abschließenden Kommentierung oder evaluierenden Einschätzung durch die Lehrperson charakteristisch (I-R-E-Struktur nach Mehan 1979; vgl. auch McHoul 1978, 1990; Cazden 1986). In diesem Dreischritt wird die grundsätzlich „initiiierende[...], kontrollierende[...] und evaluierende[...] Rolle des Lehrers“ (Mazeland 1983, S. 98) in den Unterrichtsgesprächen deutlich. Zwei Funktionen dieser Interaktionsordnung wollen wir hier hervorheben: Zum einen hat die I-R-E-Struktur eine didaktische Funktion, insofern sie in stellvertretenden Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen Wissen für alle Schüler*innen im Klassenraum verfügbar macht. Bei Macbeth (2003) heißt es hierzu: „The three-turn ‘IRE’ sequence is a deeply constructive (or constitutive) exercise routinely deployed in the work of making “knowledge” public, witnessable, and observable from any chair in the room.“ (ebd. S. 258). Die Schüler*innenaussage (R) ist durch die Lehrer*innenaussagen (I-E) eingeraimt, was eine fokussierte Wissensproduktion ermöglicht: Die Lehrer*innenfrage (I) selektiert relevante Wissensbereiche, die Evaluation (E) ordnet die Schüler*innenantwort (R) nachträglich als mehr oder weniger richtiges Wissen ein und wirkt ggf. korrigierend. Insofern können Schüler*innen

“hear the adequacy of replies in the production of teachers’ third turns, and thus can know an adequate or failed reply without themselves knowing what a correct reply would be. For them, ‘correctness’ is an interactional object first, and classroom discourse is usefully understood as a grammar of activity in and through which students can see and find the sense of their lesson in the detail of its discursive interactional production.“ (ebd. S. 260; vgl. auch Kalthoff 1995).

Eine andere Funktion der I-R-E-Struktur arbeitet Streeck (1983) heraus und betont, dass Lehrer*innenfragen – anders als Fragen in symmetrischen Gesprächen – nur nachgeordnet auf die Weitergabe bzw. das Erfahren von Informationen abzielen. Im Falle fachlicher Gespräche kennt nämlich die Lehrperson die (richtige) Antwort auf die gestellte Frage bereits. In erster Linie ist die Frage der Lehrperson also darauf ausgerichtet, in Erfahrung zu bringen, ob die befragte Person „die *Fähigkeit* zur Antwort besitzt“ (ebd., S. 206; H. i. O.). Die Fragen der Lehrperson haben also die Funktion von Prüffragen. Streeck fasst die Funktion des Unterrichtsgesprächs, in der sich die Logik und die Gewohnheiten natürlicher, symmetrischer Gespräche umkehren, folgendermaßen zusammen: „Der Institution Schule ist eine Definition von ‚Unterrichten als Prüfen‘ immanent, der Unterrichtsdiskurs reproduziert eine soziale Form des Lernens, welche die Lernenden schon im Prozess des Akkumulierens von Informationen in ein Verhältnis der Konkurrenz untereinander setzt.“ (ebd., S. 207; H. i. O.).

Diesen Charakteristika der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und den dargestellten Unterschieden zur symmetrischen Alltagsinteraktion wollen wir in der Analyse von pädagogischen Interaktionen mit der Dokumentarischen Methode stärker Rechnung tragen.

2.2 *Dokumentarische Unterrichtsforschung: Weiterentwicklung des Kategoriensystems zur Analyse der Interaktionsorganisation*

Für die Analyse von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode hat Bohnsack auf die Fruchtbarkeit der Konversationsanalyse hingewiesen (Bohnsack et al. 2003; Bohnsack 2014). Das für die Dokumentarische Methode grundlegende Verständnis des Gesprächs als sich selbst steuerndes System stellt eine wesentliche Gemeinsamkeit der dokumentarischen Gesprächsanalyse und der Konversationsanalyse dar (vgl. Bohnsack 2014, S. 123). Die für die sequenzielle Gesprächsanalyse grundlegenden Interaktions- bzw. Diskurseinheiten vergleicht Bohnsack mit der von Sacks et al. (1974) beschriebenen Analyseeinheit der „adjacency pairs“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 126). Wie schon von Bohnsack hervorgehoben (vgl. 2014, S. 123ff.), eignen sich konversationsanalytische Überlegungen auch dazu, Interaktionen

jenseits der Konjunktion, d.h. jenseits inkludierender Interaktionsmodi zu interpretieren. Unter den Vorzeichen der Milieuforschung fokussiert die Dokumentarische Methode allerdings solche Gespräche, in denen die konjunktiven Erfahrungsräume „kollektiver Entitäten“ (ebd., S. 124), etwa von Generationen, Schichten oder sozialen Geschlechtern rekonstruiert werden können. Bohnsack recurriert deshalb vor allem auf die soziolinguistische Gesprächsanalyse und konversationsanalytische Arbeiten zum *gemeinsamen Sprechen* (vgl. ebd., S. 128f.). Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen konzentriert sich auf „Fokussierungsmetaphern“, in denen die Teilnehmenden des Gesprächs „einen ‚gemeinsamen Rhythmus‘ [...] bzw. eine ‚umfassende Verhaltenssymmetrie‘ [...] herstellen“ (ebd., S. 124).

Für die Analyse der Diskursorganisation von (selbstläufigen) Gesprächen mit der Dokumentarischen Methode sind diese theoretischen Positionen nach wie vor maßgeblich. Das von Bohnsack (2014) und in der Weiterführung durch Przyborski (2004) entwickelte begriffliche Inventar zur formalen Analyse der Diskursorganisationen und die Fokussierung auf den Zusammenhang von (mindestens) drei Sinneinheiten – Proposition, Elaboration und Konklusion – ist demnach passend für die Analyse von Gesprächen, die durch *gemeinsames Sprechen*, einen gemeinsamen Rhythmus und Verhaltenssymmetrien innerhalb der sprechenden Gruppe bestimmt sind. Die Analyse der Diskursorganisation hat hier die Funktion, formal zu bestimmen, *ob* bei einer Gruppe ein geteilter Orientierungsrahmen vorliegt oder nicht.

Bei der Analyse pädagogischer Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler*innen im Unterricht hat sich empirisch gezeigt, dass hier trotz Reibungslosigkeit der Abläufe die Grundlage eines gemeinsamen Sprechens und eines gemeinsamen Rhythmus nicht gegeben ist. Aus diesem Grund haben wir das etablierte Kategoriensystem zur Analyse der Diskursorganisation einerseits auf seine gegenstands- und grundlagentheoretischen Bedingungen für den Fall der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion reflektiert sowie andererseits Vorschläge zur Erweiterung der Interaktionsmodi gemacht (Martens und Asbrand 2017, s. Tab. 1).

Nimmt man zunächst die gegenstands- und grundlagentheoretischen Bestimmungen in den Blick, ist zu konstatieren, dass wir es im Falle von (institutionalisierten und organisierten) pädagogischen Interaktionen in der Regel gerade nicht mit Verhaltenssymmetrien zu tun haben, vielmehr bestimmen – wie oben bereits ausgeführt – asymmetrische Rollenstrukturen die Organisation der Interaktionen in Unterricht und Erziehung. Schon Mazeland (1983) hatte die Unterscheidung von institutionellen und konversationellen Kommunikationen zum Ausgangspunkt genommen, die konversationsanalytischen Studien zur Unterrichtsinteraktion seiner Zeit (insbesondere McHoul 1978) zu kritisieren. Diese hätten sich bei der Analyse der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zu stark an einem Normalmodell verbaler Interaktionssysteme (namentlich am

Modell von Sacks et al. 1974) orientiert. Problematisiert wurde, dass das konversationelle, symmetrische Gespräch als Grundform aller verbalen Interaktion definiert wurde und damit die besonderen Bedingungen, unter denen in Schule kommuniziert würde, nicht genügend berücksichtigt werden könnten. Die turn-Organisation in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion wurde lediglich als „Modifizierung der Regeln für das ‚turn-taking-management‘ von Konversationen“ (Mazeland 1983, S. 100) eingeordnet. Zu wenig werde bei der Analyse der Unterrichtsinteraktion berücksichtigt, dass „die gesellschaftlichen Bedingungen der Institution Schule [...] das Sprechen in der Schulsituation [bestimmen]. Lehrer und Schüler müssen historisch ‚hinter ihrem Rücken‘ entwickelte, gesellschaftlich vorgegebene Zwecke der Institution Schule ausführen und können nur teilweise bestimmen, wie diese vorgegebene Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten realisiert wird.“ (ebd.)

Im Verhältnis zur Rekonstruktion kollektiv geteilter Orientierungsrahmen, die sich in selbstläufigen Gesprächen aktualisieren, erfordert die Analyse asymmetrisch strukturierter pädagogischer Interaktionen (mindestens) eine zweifache Erweiterung. Im Kontext der Unterrichtsforschung haben wir für die Analyse institutioneller, nicht selbstläufiger Gespräche einen ersten Vorschlag zur Erweiterung der bekannten Interaktionsmodi (Przyborski 2004) vorgelegt und einen neuen Interaktionsmodus empirisch rekonstruiert und theoretisch eingeordnet (vgl. Tab. 1). In der empirischen Erforschung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im schulischen Unterricht hat sich gezeigt, dass er als institutionell und organisatorisch gerahmte pädagogische Interaktion exkludierende Interaktionsmodi aufweist, die sich unter den Prämissen der dennoch dauerhaften Kopräsenz von unterschiedlich ‚orientierten‘ Personen ergeben, die die Kommunikation nicht abbrechen können: Neben divergenten Interaktionen, in denen die Orientierungsdifferenzen verdeckt bleiben (vgl. Przyborski 2004, S. 252), begegnen uns in der empirischen Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen exkludierende und gleichwohl die pädagogische Interaktion nicht gefährdende Interaktionen, bei denen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen in einer spezifischen Passung befinden; diese haben wir als „komplementär“ bezeichnet (Martens und Asbrand 2017).²

Der Ergänzungsvorschlag bewegt sich vornehmlich auf der Ebene der Orientierungsrahmen und unterschiedlichen Interaktionsmodi, die mit geteilten bzw. differenten Orientierungen der an dem Gespräch bzw. der Interaktion Be-

2 Hier sprechen wir über die augenscheinlich reibungslos funktionierende Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Selbstverständlich zeigen sich im Unterricht auch divergente und oppositionelle Interaktionen, etwa in Situationen, die im Sinne des schulpädagogischen Diskurses als „Unterrichtsstörungen“ beschrieben werden können.

teiligten einhergehen. Hinsichtlich der Analyse der formalen Interaktionsorganisation³ bleibt der Vorschlag an den etablierten Kategorien (Proposition – Elaboration – Konklusion) orientiert, auch wenn wir einige Modifizierungen (etwa in Form der komplementären Proposition bzw. der kommunikativen Konklusion) vorschlagen, die der Spezifik der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion Rechnung tragen.

Inkludierende Interaktionsmodi		Exkludierende Interaktionsmodi		
Paralleler und univoker Modus	Antithetischer Modus	Komplementärer Modus	Divergender Modus	Oppositioneller Modus
Verhältnis der Orientierungen				
Geteilter Orientierungsrahmen	Geteilter Orientierungsrahmen	Komplementäre Orientierungsrahmen	Rahmeninkongruenz	Rahmeninkongruenz
Dreischritt der Interaktionseinheit				
1. Proposition 2. Elaborationen 3. Konklusion (bestätigt geteilte Orientierung)	1a. Proposition 1b. Antithese (bringt eine weitere Orientierungskomponente zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu Proposition und Antithese 3. Synthese (fasst die Orientierungskomponenten zusammen und bestätigt die geteilte Orientierung)	1a. Proposition 1b. Komplementäre Proposition (Anschluss der initialen Proposition an den komplementären Orientierungsrahmen) 2. Elaborationen der Propositionen 1a und b 3. Kommunikative Konklusion (auf der Basis institutionalisierter Regeln)	1a. Proposition 1b. Divergenz (bringt abweichende Orientierung zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu den propositionalen Gehalten der Proposition und der Divergenz 3. Rituelle Konklusion (als Themenverschiebung, Fremdrahmung, Nicht-Verstehen bleibt verdeckt)	1a. Proposition 1b. Opposition (bringt abweichende Orientierung offen zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu den propositionalen Gehalten der Proposition und der Opposition 3. Rituelle Konklusion (als expliziter Abbruch der Kommunikation)

Tab. 1: Interaktionsmodi im Kategoriensystem dokumentarischer Diskurs- bzw. Interaktionsanalyse (Asbrand und Martens 2018, S. 212f.; im Anschluss an Przyborski 2004)

Mit Blick auf die Ergebnisse der konversationsanalytisch ausgerichteten Forschung erscheint uns eine zweite Erweiterung des Begriffsinventars der dokumentarischen Gesprächsanalyse bedenkenswert, gerade weil sie auf die formale Regelmäßigkeit von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen ausgerichtet ist und mit Mazeland (1983) auch die sozialen Identitäten berücksichtigen kann, mit denen die Beteiligten an der Interaktion teilnehmen. Mit Bezug auf Mehans Studien (vgl. Mehan 1979) versuchen wir eine Ausdifferenzierung

3 Für die auf Videografien basierende dokumentarische Unterrichtsforschung haben wir (Martens und Asbrand 2017) vorgeschlagen, statt von Diskursorganisation von Interaktionsorganisation zu sprechen, um die Beteiligung von Mimik, Gestik und anderen körperlichen Ausdrucksformen sowie die Beteiligung der Dinge in der formalen Analyse berücksichtigen zu können; auch Przyborski und Wohlrab-Sahr bezeichnen die „Rekonstruktion der formalen Struktur der Interaktion“ (2014, S. 297, H. i. O.) als Gegenstand der reflektierenden Interpretation.

der Kategorien der Interaktionsorganisation, vornehmlich innerhalb des komplementären Modus. Sie ermöglicht einen vertieften Blick in die Funktionen von z. B. Sprechakten, die von Lehrer*innen und Schüler*innen unter Bedingungen institutioneller Gespräche getätigt werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der spezifischen Gerichtetheit und Bezüglichkeit der Sprechakte (siehe dazu Kapitel 4).

Im folgenden Kapitel werden wir zunächst die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode für die Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen an einem Interpretationsbeispiel zeigen. Die interpretierte Sequenz ist zudem ein Beispiel für eine komplementäre Unterrichtsinteraktion, in der sich die Orientierungsrahmen von Lehrperson und Schüler*innen zwar unterscheiden, sich aber zueinander in Passung befinden. Anschließend werden wir Kategorien der Konversationsanalyse dazu nutzen, die Ordnung und Dynamik pädagogischer Interaktionen begrifflich zu beschreiben (Kapitel 4); die Fruchtbarkeit einer dokumentarischen Interpretation von pädagogischen Interaktionen, die sowohl die (u.U. unterschiedlichen) Orientierungen der Interaktionsbeteiligten als auch die Dynamik des Interaktionsprozesses zu rekonstruieren vermag, möchten wir dann an einem zweiten Forschungsbeispiel aus einer Kindertagesstätte weiter verdeutlichen (Kapitel 5).

3. Komplementarität in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion: ein Beispiel der dokumentarischen Unterrichtsforschung

Das Unterrichtsbeispiel stammt aus einem Projekt, in dem Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten und differenzierten Unterricht der Sekundarstufe untersucht werden (vgl. Martens 2015, 2018, 2020). In der dokumentarischen Interpretation der Sequenz wurde – unter Berücksichtigung der richtungsspezifischen Erweiterung der Interaktionsmodi um den komplementären Modus – zunächst mit dem bekannten Begriffsinventar der Gesprächsanalyse gearbeitet (Proposition, Elaboration, Konklusion etc.), um die Orientierungsrahmen der Beteiligten zu rekonstruieren.

Gezeigt wird hier der Beginn einer Mathematik-Stunde in einer fünften Klasse einer integrierten Gesamtschule. Es geht um geometrische Körper. Die Schüler*innen sitzen teilweise an Gruppentischen, teilweise an in Reihen aufgestellten Tischen, ihre Blicke sind auf die Lehrerin, Frau Kramer, ausgerichtet, die den Schüler*innen gegenüber vor der Tafel agiert. Neben der Fachlehrerin ist der Co-Lehrer Herr Müller im Raum anwesend. Später wird er mit der Hälfte der Schüler*innen den Klassenraum verlassen (vgl. Fotogramm 1).



Abb. 1: Sequenz Quader, Fotogramm 1, Min. 17:16

- Lw: bevor wir anfangen noch=n kleines Trainingsprogramm und dann kann schon eine
 Lw: Gruppe mit=m Herrn (.) der Herrn Müller (.) rausgehn (6)
 Lm: L Mü
 Lw: was is das hier () das denkt ihr euch weg, (.)
 ?: L toll
 Lw: was ist das? (3) Janine #00:17:21-0#
 Jw: °ein Quader?° #00:17:22-3#
 Lw: ein Qu:ader sehr gu:t (.)

Während die Lehrerin verbal den Beginn der Unterrichtsstunde und ein vorge-schaltetes Trainingsprogramm ankündigt, geht sie zu einem Tisch in der Ecke des Raums und greift nach einem Karton, in dem sich blaue Gegenstände be-finden. Sie nimmt einen ca. 10 cm großen transparenten Gegenstand aus blauem Kunststoff heraus. Die Lehrerin geht in Richtung der Tafel und schaut dabei auf den Gegenstand, den sie am angewinkelten Arm etwa auf Kopfhöhe hält. Soweit erkennbar, sind die Blicke der Schüler*innen auf die Lehrerin bzw. den Gegenstand ausgerichtet. Durch die exponierte Positionierung des Gegenstands und durch die Positionierung der Lehrerin vor der Tafel adressiert sie alle Schüler*innen gleichzeitig. Die Interaktionskonstellation wird damit als eine lehrpersonen-zentrierte Unterrichtssituation initiiert und auch als solche fortgesetzt. Dadurch, dass die Lehrerin die Schüler*innen auffordert zu benen-nen, „was das ist“, also den Gegenstand, den sie hochhält, zu identifizieren, dokumentiert sich ein instruktivistischer Lehrhabitus der Lehrerin. Der Gegen-stand selbst wird vor dem Hintergrund dieses Lehrhabitus als ein didaktischer

Gegenstand selektiert, der der Anschauung fachlichen Wissens im Mathematikunterricht dient. Der Gegenstand wird zu einem Anlass, gewusstes mathematisches Wissen zu äußern. Die mit dieser Aufgabe („was ist das?“) von den Schüler*innen zu zeigende Kompetenz ist die korrekte Benennung des Gegenstands mit den im Mathematikunterricht eingeführten Fachbegriffen, also die Reproduktion bereits vorhandenen Wissens. Die Bezeichnung „Trainingsprogramm“ macht deutlich, dass mathematisches Wissen aus Sicht der Lehrerin trainiert werden kann.

Bereits während die Lehrerin den Gegenstand vom Lehrertisch holt und lange bevor die Lehrerin ihre Frage stellt, melden sich vier Schüler und zwei Schülerinnen. Tim und Emil schwenken den ausgestreckten Arm hin und her und schnipsen mit den Fingern. Im Anschluss an die Frage der Lehrerin melden sich zwei weitere Schüler. Wir interpretieren die non-verbale Handlung des Meldens durch die Schüler*innen als komplementäre Proposition, da sich hierin ihre Bereitschaft dokumentiert, an der von der Lehrerin initiierten Unterrichtsinteraktion teilzunehmen. Es zeigt sich eine Orientierung an Aufgabenerledigung (vgl. auch Breidenstein 2006) – hier die Bereitschaft, den gezeigten Gegenstand mit einem mathematischen Fachbegriff zu benennen. Die auf Reproduktion von Wissen ausgerichtete Lernpraxis der Schüler*innen verhält sich komplementär zum instruktivistischen Lehrhabitus der Lehrerin. Zeigen wird unter den Bedingungen eines instruktivistischen Lehrhabitus mit Benennen beantwortet.

Im Folgenden elaboriert die Lehrerin ihre Proposition, indem sie Janine, die sich selbst nicht gemeldet hatte, aufruft. Komplementär dazu erfüllt Janine die Anforderung, indem sie ihr Wissen über den Gegenstand (unsicher) zeigt („ein Quader“ wird mehr fragend als konstatierend gesagt). Damit elaboriert sie die Orientierung der Schüler*innen an Aufgabenerledigung und am Verständnis von schulischem Lernen als Wissensreproduktion. Es zeigt sich hier, dass die Lehrerin entsprechend ihrer eigenen Präferenzen eine Schülerin für die Beantwortung der Frage auswählt. Sie definiert damit auch, wer eines „Trainings“ bedarf. Es werden nicht die Schüler*innen aufgerufen, die sich melden und damit zu verstehen geben, dass sie die Antwort auf die Frage bereits kennen. Der Charakter des Unterrichtsgesprächs als Prüfungsgespräch wird hier deutlich, an dem Janine unsicher teilnimmt.

Die Lehrerin evaluiert die Aussage Janines mit einem „sehr gut“. Die Fähigkeit der Schülerin, einen geometrischen Körper als einen Quader zu erkennen, wird von der Lehrerin als Leistung anerkannt und explizit positiv bewertet. Dabei gleicht die Lehrerin durch bekräftigende Benennung des Gegenstands („ein Quader“) die Unsicherheit Janines aus. Sowohl in der Interaktion mit Janine als auch in der folgenden Interaktion der Lehrerin mit Henry, Ben und Tarek, die wir als Anschlusspropositionen bzw. Elaborationen der jeweiligen komplementären Orientierungen der Lehrerin und der Schüler*innen interpretieren, zeigt sich das für Unterricht typische Interaktionsmuster von

Lehrerfrage, Schülerantwort und Evaluation (vgl. Mehan 1979; Streeck 1983). Hier geht es nicht darum, dass die Schüler*innen propositionales Wissen zum mathematischen Gegenstand des Unterrichtsgesprächs konstruieren, vielmehr sollen sie ihr vorhandenes Wissen unter Beweis stellen (vgl. Streeck 1983). Dass sich die ganze Zeit immer mehrere Schüler*innen melden, deutet darauf hin, dass das kleinschrittige Frage- und Antwortspiel Routine ist und die Schüler*innen in der Erwartung daran teilnehmen, dass immer neue Fragen gestellt werden, zu denen man eine Antwort präsentieren kann.

- Lw: okay und, wie könn wir den beschreiben? (.) mh? (.) Henry? #00:17:30-5#
Hm: ähm er hat (.) mh: sechs Flächen, ähm (.) warte (.) #00:17:36-3#
Lw: Lich wart doch (.) ja.
Hn: zwölf (.) Kanten, und (4) sechs ne: (.) acht äh Ecken #00:17:45-7#
?: L°acht.°
Lw: genau (.) acht Ecken @genau@ (.) gut (.) gut und jetzt guckt euch mal die Flächen aus
?: L()?)
H: L@(.)@
Lw: wie sehn die aus, (.) wer kann mir die Flächen beschreiben? (.) Ben. (.) Mh?
#00:17:56-
B: ähm (.) immer die Gegenüberliegenden sind gleich groß #00:17:58-6#



Abb. 2: Sequenz Quader, Fotogramm 2, Min. 17:24

Während die Lehrerin nach einer Beschreibung des Quaders fragt, hält sie den Gegenstand etwas weiter von sich weg, dreht ihn dabei hin und her und betrachtet ihn. Die Lehrerin formuliert auf der *kommunikativen* Ebene die Auf-

gabe, den Gegenstand zu beschreiben, und führt hier vor, dass zur Beschreibung eine gründliche Betrachtung des Gegenstands gehört. Aufgrund der Entfernung und der Größe des Quaders ist das für die Schüler*innen in dieser Situation aber nicht möglich. Hierin zeigt sich eine Inkonsistenz von Orientierungsschema und -rahmen: Explizit gefordert werden Beschreibungen. Auf der Ebene des *konjunktiven* Lehrhabitus geht es hingegen darum, dass die Schüler*innen vorhandenes Wissen über die Merkmale eines Quaders reproduzieren.

Auf die Frage melden sich mehrere Schüler*innen und signalisieren auf diese Weise weiterhin ihre Bereitschaft, die geforderte Antwort zu geben. Die Lehrerin wählt Henry aus, der sich durch Melden um die Antwort beworben hatte. Die zögerlich hervorgebrachte Information („acht Ecken“) wird von der Lehrerin wiederholt und auf diese Weise als richtiges Wissen markiert. Dieses ist in diesem Setting ganz klar definiert und wird in einem enggeführten Unterrichtsgespräch durch die Lehrerin und die Schüler*innen arbeitsteilig hervorgebracht. Die Nachfragen der Lehrerin nach der Beschreibung und Bezeichnung der Flächen, die Antwort durch Ben und Tarik sowie die Evaluation der Schüleräußerungen verlaufen nach demselben Muster. In Bens Antwort („immer die gegenüberliegenden sind gleich groß“) auf die Frage „wie die Flächen aussehen“ zeigt sich noch einmal, dass die Schüler*innen auf die impliziten Gehalte der Lehrerinnenäußerung reagieren: Obwohl Beschreiben gefordert ist, wird regelhaftes, allgemeines Wissen reproduziert.

- Lw: du hast es ganz toll (.) die zu der, die zu der, und die zu der das is ganz super (.) a:ber noch was (3) die Flächen wie heißen die denn? (.) mh? (.) Tarik. #00:18:12-6#
- Tm: also vier Rechtecke und (.) zwei Quadrate, #00:18:16-1#
- Lw: ganz toll (.) [erfreutes Geräusch] (.) [erfreutes Geräusch] #00:18:19-4#
- Lm: ja (.) Tarik. #00:18:20-7#
- Lw: nei- nein ich mein die ganze Klasse (.) das is Wahnsinn
- Lm: $\text{Lachso } \circ @ (.) @^{\circ}$ (.) tschuldigung. #00:18:23-5#
- Hm: $\text{L} @ (.) @$
- Lw: (.) die ganze Klasse. weil ich hab (.) wisst ihr noch vor ner Woche hab ich=s hochgehalten (.) das=n Quadrat (2) und was is=n Quadrat? #00:18:30-3#



Abb. 3: Sequenz Quader, Fotogramm 3, Min. 18:19

Im Anschluss an Tariks Äußerung wendet sich die Lehrerin von den Schüler*innen ab und Herrn Müller zu und macht in seine Richtung eine "Strike"-Geste. Sie ballt die rechte Hand zur Faust, streckt die Faust empor, der Arm bleibt dabei angewinkelt, und zieht dann den Arm wieder nach unten, an ihrem Oberkörper vorbei; dabei winkelt sie auch das rechte Bein etwas an und zieht den Fuß hoch. Mit der Freudengeste und den freudigen Ausrufen signalisiert sie, dass etwas Schwieriges geschafft ist (das Training war erfolgreich). Wir interpretieren diese Interaktionsbewegung als kommunikative Konklusion, da sie nicht nur Tareks Antwort evaluiert, sondern die Trainingseinheit insgesamt. Verbal und mit einer Handbewegung in die Richtung der Schüler*innen erweitert Frau Kramer den Erfolg auf die gesamte Schüler*innengruppe und unterstellt, dass alle Schüler*innen über das gezeigte Wissen über den Quader verfügen. Indem Frau Kramer die Freudengeste an Herrn Müller richtet, zeigt sich, dass die Lehrerin den Trainingserfolg auf Seiten der Lehrpersonen sieht. In beidem kommt der instruktivistische Lehrhabitus zum Ausdruck: Wissenserwerb ist das Ergebnis der Vermittlung durch die Lehrpersonen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Unter Berücksichtigung der Gesten, der Handlungen, der Dinge und der Positionierung der Körper im Raum lässt sich für die Lehrerin ein instruktivistischer Lehrhabitus rekonstruieren. Dieser beinhaltet die Kontrolle der Lehrerin sowohl über die soziale Ordnung des Unterrichts als auch über die Korrektheit des fachlichen Wissens. Wissenserwerb wird als Vermittlung und Training aufgefasst. Komplementär dazu verhalten sich die Orientierung der Schüler*innen an Aufgabenerledigung und ihr Lernhabitus der Reproduktion von Wissen.

Mit dem Beispiel sollte deutlich werden, wie unterschiedliche, aber komplementär zueinander passende Orientierungsrahmen in der Analyse von Unterrichtsvideografien rekonstruiert werden können. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass es sich bei der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion um eine zwar reibungslose, aber hochgradig formalisierte, nicht-selbstläufige Interaktion handelt. Habituelle Praktiken der Beteiligten und die kommunikative, regelgeleitete Interaktion überlagern sich polykontextural (vgl. Vogd 2011). Die Orientierungen der Lehrerin und der Schüler*innen stellen füreinander Kontexturen dar, aber nicht nur die Art und Weise, wie der Unterricht durch den Lehrhabitus bestimmt wird, sondern auch die spezifische formalisierte Interaktion auf der Ebene des kommunikativen Wissens bilden einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem ihr Schülerhabitus sich entwickelt und gefestigt hat. Der Umstand, dass schulischer Unterricht asymmetrisch strukturiert und die Interaktion weitgehend durch die Lehrperson bestimmt ist, konstituiert eine spezifische soziale Ordnung des Unterrichts, an die sich die Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit anpassen, wie sich auch empirisch rekonstruieren lässt (vgl. Petersen 2015). Einerseits emergiert ein Schülerhabitus, der die Rollendifferenz von Lehrpersonen und Schüler*innen internalisiert und eine gleichermaßen affirmative wie distanzierte Haltung zu den schulischen Normen beinhaltet und den Breidenstein (2006) als „Schülerjob“ bezeichnet. Andererseits wird ein routinierter Umgang der Schüler*innen mit den Anforderungen der Lehrperson und der formalisierten Interaktion habitualisiert, der die paradoxe Unterrichtsinteraktion auch unter der Bedingung nicht kollektiv geteilter Orientierungsrahmen funktionieren lässt.

Von selbstläufigen Gesprächen unterscheidet sich die Interaktion in mehrfacher Hinsicht: Das Unterrichtsgespräch kommt überhaupt nur in Gang, weil die Lehrerin mit der Interaktionsbewegung, die wir als Proposition interpretieren, eine eindeutige Aufforderung an die Schüler*innen formuliert, sich im Folgenden an der fachlichen Interaktion zu beteiligen. Im weiteren Verlauf bestimmt die Lehrerin über die konkreten Möglichkeiten der Beteiligung im Klassenraum sowohl in inhaltlicher Hinsicht (in dieser Sequenz kann vorhandenes Wissen über geometrische Körper gezeigt werden) als auch hinsichtlich der Frage, welcher Schüler bzw. welche Schülerin das Rederecht erhält. Zum Zeitpunkt der Frage der Lehrerin nach der Bezeichnung des gezeigten Gegenstands signalisiert knapp die Hälfte der anwesenden Schüler*innen durch die Meldung, dass sie der Aufgabe nachkommen möchten; tatsächlich kann aber nur eine Person die Frage der Lehrerin beantworten. Wir sehen eine formalisierte Interaktion, die für die Schüler*innen zudem durch Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Durch eine Erweiterung der Analyse auf konversationsanalytische Kategorien wird es möglich, diesen Aspekt im Rahmen einer dokumentarischen Interpretation besser gerecht zu werden.

4. Zur Erweiterung der sequentiellen Interaktionsanalyse

Für die Analyse nicht selbstläufiger Gespräche erscheint uns eine Erweiterung des Begriffsinventars der dokumentarischen Gesprächsanalyse mit Rückgriff auf die Konversationsanalyse bedenkenswert, gerade weil sie auf die formale Regelmäßigkeit von Gesprächen ausgerichtet ist.

Interaktionen weisen eine „Geordnetheit“ auf, die von den Beteiligten – allerdings eher implizit als explizit – „erkannt und benutzt wird“ (Schegloff und Sacks, zit. n. Bergmann 1981, S. 15) und von uns rekonstruiert werden kann. Das „Turn-Taking“ (Sacks et al. 1974) selbstläufiger Interaktionen unterscheidet sich jedoch, wie gezeigt (Abschnitt 2), von demjenigen der Unterrichtsinteraktion, wie es Mehan (1978) analysiert hat. Besonders dominant erscheint ihm eine Struktur, in der zwei „adjacency pairs“ (Sacks et al. 1974, S. 716) geradezu „gekoppelt“ (Mehan 1978, S. 42) vorliegen: Die Lehrperson initiiert durch eine Frage eine Antwort der Schüler*innen, die wiederum von der Lehrperson hinsichtlich ihrer Angemessenheit evaluiert wird (Mehan 1979; vgl. auch Streeck 1983).

Auch vor dem Hintergrund unserer eigenen empirischen Analysen sind hier zwei Punkte relevant: Erstens muss die Art und Weise, wie ein*e Interaktionsbeteiligte*r in symmetrischen Interaktionen den Nächsten oder die Nächste auswählt („current speaker selects next“; Sacks et al. 1974, S. 709), in pädagogischen Interaktionen anders eingeschätzt werden: Zunächst gilt, dass immer die Lehrperson dazu bestimmt ist, den Turn zu haben und zu selektieren, wer den Turn als nächstes haben wird. Darüber hinaus kann die Art und Weise, wie die Turnvergabe erfolgt, noch ausdifferenziert werden: Man kann – wie dies die Lehrerin mehrfach tut („was ist das?“, „Janine“, „wie könn wir den beschreiben?“, „Henry?“) – den nächsten Turn eigens in Gang bringen – dies wird von Mehan (1978, S. 42) als „initiation act“ bezeichnet – und so mit Nachdruck versehen, dass eine Nichtübernahme des Turns (auf Seiten der Schüler*innen) als abweichende Handlung problematisierbar würde; wir sprechen hier von einem *initiiierenden Turn*. Und man kann den nächsten Turn bloß nahelegen – dies lässt sich mit Turner (1976, S. 237) und Schütze (1980, S. 89) als *konditionell relevanzierender Turn* bezeichnen: Indem Janine mit einem leise gesprochen und fragenden „°Quader°?“ antwortet, legt sie eine Evaluation seitens der Lehrerin nahe. Deren Turn („ein Qu:ader sehr gu:t“) ist dann einerseits *konditionell relevanziert*. Andererseits – und dies ist der zweite Punkt – handelt es sich hier zugleich um einen *retrograd relevanzierenden Turn*, verleiht doch „die positive Bewertung einer Schüler-Antwort [...] dieser *rückwirkend* assertorische Kraft“ (Streeck 1983, S. 206; Hervorh. d. A.). Da die meisten Turns sowohl auf einen vorangegangenen als auch einen nachfolgenden Turn referieren, lassen sie sich doppelt qualifizieren (z.B. – in Bezug

auf einen vorangegangenen Turn – als retrograd relevanzierender und – in Bezug auf einen nachfolgenden Turn – als initiiender Turn). Markanter als bei dieser Interaktion sind retrograd relevanzierende Turns jedoch, wenn mit ihnen zuvor aufgeführtes Handeln nachträglich als abweichend markiert wird, wie wir es in unserem zweiten Beispiel anhand der Interaktion zwischen Kindern und Erzieherin zeigen werden.

In unserem Unterrichtsbeispiel zeigen sich aber noch weitere Formen von Turns: Das frühe Melden der Schüler*innen, bevor die Frage gestellt ist, lässt sich als *selbstselektiver* oder als *selbstinitiiert* Turn bezeichnen („self selection“ bei Sacks et al. 1974, S. 703). An dieser Stelle ist es wichtig, dass wir das Turn Taking eben nicht nur als verbale Interaktion fassen:⁴ Denn einen verbalen Beitrag können diese Schüler*innen ja nicht leisten, ohne von der Lehrerin aufgerufen zu werden, wohl aber einen nonverbalen (durch ihr Melden). Demgegenüber handelt es sich dann bei dem Interaktionsbeitrag von Janine um einen *fremdinitiierten* Turn, stellt dieser doch die erwartungsgemäße Reaktion auf die personalisierte Aufforderung der Lehrerin („Janine“) dar. Wie sich in Kapitel 5 zeigen wird, müssen wir es aber nicht immer mit einer Antwort („reply“ im Sinne von Mehan 1978, S. 42) auf eine Frage zu tun haben; der fremdinitiierte Turn kann auch – als Folge einer Ermahnung – die nonverbale Aufführung gewünschten Handelns (etwa: ordentlich in einer Schlange zu stehen) darstellen.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Analyse der Geordnetheit und Dynamik der nicht-selbstläufigen, sondern institutionell gerahmten Interaktion die für die reflektierende Interpretation zentrale Frage nach den propositionalen Gehalten der Interaktionsbewegungen nicht ausschließt oder ersetzt. Vielmehr lässt sich beides miteinander verbinden, wie in dem folgenden Interpretationsbeispiel deutlich wird.

5. Erziehung in der Kindertagesstätte: Analyse der Erzieher*in-Kind-Interaktionen

Das folgende Beispiel stammt aus einer Kindertagesstätte und macht Erziehungspraktiken rekonstruierbar. Die Aufnahme setzt zu einem Zeitpunkt ein, als mehrere Kinder sich in eine Schlange gestellt haben, um sich vor dem Mittagessen Getränke einzuschenken.⁵ Die Erzieherin hockt neben dem Tischchen, auf dem die Getränke stehen, auf den Knien. Um zu rekonstruieren, was

-
- 4 Die Konversationsanalyse wurde schon früh um die Rekonstruktion nonverbaler, körperlicher Interaktionsbeiträge erweitert (siehe als Überblick: Jewitt et al. 2016, S. 88ff).
 - 5 Das Video wurde von Susann Elfriede Christa Schmidt aufgenommen, die hierzu auch ihre Bachelorarbeit geschrieben hat. Wir danken ihr dafür, uns diese Passage des Videos zur Verfügung gestellt zu haben.

im Folgenden passiert, muss man erstens die videografierten Praktiken der Kinder und der Erzieherin als Interaktionsbeiträge berücksichtigen, ohne das Turn Taking auf die verbale Kommunikation zu reduzieren. Und zweitens ist es hilfreich, neben der Vermittlung von Wissen und Können, wie wir sie als zentrale Praxis im Unterricht aufgezeigt haben, auch einen Begriff von Erziehung zu haben. Erziehung verstehen wir, daran sei hier erinnert, als Zumutung von Handlungs- und Lebensorientierungen (siehe dazu Nohl 2018). Im Erziehungsprozess wird die habituierte Regelmäßigkeit einer Praxis, für die der Orientierungsbegriff steht (vgl. Bohnsack 2014, S. 137f.), von den Edukand*innen zunächst als heteronomer, normativer Anspruch – im Sinne eines „Orientierungsschemas“ (Bohnsack 2001, S. 229) – erfahren. Mit dieser Zumutung gehen die zu Erziehenden eigenlogisch um, auch wenn die Resultate des Erziehungsprozesses „kommunikativ überprüft werden“ (Kade und Seitter 2003, S. 604).



Abb. 4: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 1, Min. 0:01

Nun zu dem Forschungsbeispiel: Drei synchrone Interaktionen kennzeichnen die ersten vier Sekunden. Wir konzentrieren uns zunächst auf die Interaktion zwischen der Erzieherin und Km1; diesem hat die Erzieherin ein Getränk eingesehenkt, er hält seinen blauen Becher mit beiden Händen fest und wendet sich nach links, in Richtung der Esstische. Dabei fasst die Erzieherin ihn noch mit ihrer linken Hand an den rechten Unterarm und führt ihn auf diese Weise.

Darin, dass Km1 sich selbst nach links dreht, um aus der Schlange heraus und zu einem Tisch hin zu gehen (*selbstinitiiert* Turn), dokumentiert sich,

dass diese Ordnung des Schlangestehens bei ihm schon (weitgehend) habituiert ist.⁶ Km1s Bewegung lässt sich (vorläufig) als eigenständiges Praktizieren der Ordnung (Regel) des Teeschlangestehens bezeichnen. Dass die Erzieherin ihn hierbei aber an der Hand hält und gewissermaßen geleitet, zeigt, dass sie dieser Ordnung zugleich Nachdruck verleiht und der Habitualisierung durch Km1 nicht vollständig vertraut. Mit der Interaktionsbewegung der Erzieherin wird auch der vorangegangene, selbstinitiierte Turn von Km1 in seiner Bedeutung verändert, es handelt sich bei der Handbewegung der Erzieherin also um einen *retrograd relevanzierenden Turn*. Der propositionale Gehalt des Turns der Erzieherin, der auf der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und der Nicht-Selbstverständlichkeit der Ordnung pocht, und die Bewegung von Km1 sind insofern komplementär, als dass Km1 sich trotz seines eigenständigen Handelns von der Erzieherin führen lässt, seine Erziehungsbedürftigkeit oder zumindest die Erziehungsberechtigung der Erzieherin also anerkennt. Es dokumentiert sich, dass die Erziehungspraktiken der Erzieherin darauf ausgerichtet sind, eine geordnete Schlange zu bilden.

In der Zwischenzeit hat Kf6, die hinter Km5 in der Reihe steht, ihre Hände auf Km5s Schulter gelegt, hält sich dort fest und lehnt sich mit ihrem Oberkörper ein wenig nach hinten. Kf7 steht hinter Kf6 und hat sich auf die gleiche Weise an Kf6s Schulter gehängt. Die Kinder stehen sehr eng beieinander, ihre Körper berühren sich. Km5 schiebt jetzt die Hände von Kf6 von seiner Schulter weg, während Kf7 Kf6 an den Schultern zieht, woraufhin Kf6 das Gleichgewicht verliert, nach hinten fällt und dabei Kf7 mit sich reißt. Beide Mädchen landen schließlich auf dem Boden, die Teeschlange gerät in Unordnung. Es dokumentiert sich hierin ein spielerisch-aktionistischer Umgang mit der Ordnung des Schlangestehens durch die Kinder. Diese Orientierung verhält sich divergent zum Interesse der Erzieherin an der Herbeiführung einer ordentlichen Teeschlange.

6 Noch weitergehend – und unter Einbezug der anderen Kinder – könnte man dies so interpretieren, dass auch habituiert wird, wofür das Schlangestehen steht: Der kindseitige Umgang mit der begrenzten Ressource Erwachsener/Erzieher*in. Habituiert werden Erwartungserwartungen, die sich aus den Bedingungen der Bildungs- und Erziehungsinstitution ergeben: die gruppenweise Behandlung von Kindern und Heranwachsenden durch einzelne Erwachsene unter Bedingungen klarer Rollenzuweisungen.



Abb. 5: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 2, Min. 0:03

Es zeigt sich hier das simultane Ineinandergreifen mehrerer synchroner Interaktionssysteme: Das Interaktionssystem des Schlangestehens, das alle Kinder und die Erzieherin umfasst, und das Interaktionssystem von Km5, Kf6 und Kf7, die sich aneinanderhängen und sich während des Schlangestehens spielerisch die Zeit vertreiben. Ähnlich verhält es sich wohl auch bei Kf3 und Kf4, dem dritten Interaktionssystem, die zur gleichen Zeit miteinander verbal und körperlich interagieren. Das Schlangestehen kann zunächst als eine komplementäre Interaktion von Erzieherin und Kindern rekonstruiert werden. Dabei befinden sich die Sicht der Erzieherin auf die Kinder als erziehungsbedürftig und die Orientierungen der Kinder in Passung. Diese anerkennen die asymmetrischen Rollen und die Berechtigung der Erzieherin, die Regeln und Verhaltensweisen vorzugeben und durchzusetzen. Die Zumutung der Erzieherin besteht in der Erwartung, dass sich die Kinder vor den Mahlzeiten zum Getränke-Einschenken in einer ordentlichen Reihe aufstellen. Diese Handlungsorientierung ist – zumindest von einigen Kindern – weitestgehend habitualisiert. Gleichzeitig dokumentiert sich im spielerischen Umgang mit der Regel des Anstellens in einer Reihe eine Orientierung an peerbezogenen Aktionismen, die sich divergent zur Orientierung der Erzieherin an Ordnung verhält. Die Re-

levanz, die die Erzieherin der Herstellung einer ordentlichen Schlange be-
 misst, dokumentiert sich im Fortgang der Sequenz auch in der Interaktion der
 Erzieherin mit Kf4. Denn während Kf3 sich im Anschluss an die Interaktion
 mit Kf4, die hier nicht ausführlich beschrieben werden kann, wieder vollstän-
 dig in die Reihe einreihet, tritt Kf4 allerdings aus dieser heraus und geht nach
 vorne. Sie steht jetzt neben der Schlange und durchbricht damit ebenfalls die
 Ordnung der Teeschlange. Dies kann als *konditionell relevanzierender Turn*
 interpretiert werden, mit dem Kf4 eine Reaktion der Erzieherin nahelegt (die
 kurz darauf auch erfolgt).



Abb. 6: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 3, Min. 0:05

Kf6:	Ich mach das	#00:00-00:03#
Kf7:	Ich mach das	
E:	└ So der nächste bitte,	
K?:	() wie Du,	#00:04-00:05#
K?:	(würdes) auch Ihr	
Kf6:	((heult zunächst leise, dann laut auf))	#00:06-00:14#
E:	Nicht (so) (I) Äh	#00:08-00:09#
E:	Kf7 hör bitte auf zu schubsen Kf6 war vor Dir	#00:13-00:20#

Kurz zuvor schon sagt die Erzieherin: „So der nächste bitte,“. Dies fällt gerade deshalb auf, weil das Wegtreten von Km1 wie auch das Herantreten von Km2 reibungslos funktionieren. Auch Km2 praktiziert die Ordnung des Teeschlangestehens eigenständig. Dass dies aber von der Erzieherin nicht für selbstverständlich gehalten wird, deutet darauf hin, dass das Schlangestehen zum Getränke Einschenken selbst das Ergebnis eines Erziehungsprozesses ist, also zu einer nahezu habitualisierten Handlungsorientierung geworden ist. Gerade hier, wo die Erzieherin gegenüber Km1 und Km2 eine ohnehin schon an den Tag gelegte Praxis nonverbal und bei Km2 dann verbal nochmals verstärkt, lässt sich von einem *katalysierenden Turn* sprechen, im Unterschied zu den initiiierenden Turns, die wir im ersten Beispiel identifiziert haben. Das Prinzip des Schlangestehens, das sequenzielle Abfertigen, wird in dieser konventionellen, zitathaften Wendung („So der nächste bitte,“), die Bezüge zu anderen Kontexten enthält und damit die Zumutung des Schlangestehens verallgemeinert, noch einmal verbalisiert. Mit dem *katalysierenden Turn* erweitern wir das in Kap. 4 vorgestellte Kategoriensystem und bezeichnen damit Turns, mit denen der eine Interaktionspartner (in diesem Fall die Erzieherin) bereits begonnene Handlungen des anderen Interaktionspartners (in diesem Fall von Km2) be- und verstärkt, nicht aber erst initiiert.

In den nächsten drei Sekunden (0:04-0:07) geht Kf4 an der Schlange vorbei zum Getränketisch. Kf6 und Kf7 stehen wieder auf, wobei letztere noch im Aufstehen Kf6 an die Brust stößt und sich dann an deren linker Schulter festhält. Kf6 heult auf. Dieses Aufheulen selbst hat als Turn eine doppelte Bedeutung: Hinsichtlich der Interaktion mit Kf7 handelt es sich um einen konditionell relevanzierenden Turn, mit dem u.U. Protest ausgedrückt wird, auf den Kf7 reagieren kann, aber nicht muss. Hinsichtlich der Interaktion mit der Erzieherin lässt der Turn sich als *konditionell relevanzierend* oder sogar *initiiierend* verstehen, wird hiermit doch der Erzieherin signalisiert, dass sie eingreifen solle – um dies genauer zu interpretieren, bedarf es aber weiterer Szenen, in denen Ähnliches passiert.⁷ In der vorliegenden Sequenz wird indes evident, dass die Erzieherin sowohl das Aufheulen als auch Kf4s Ausscheren aus der Ordnung als Abweichung von dieser betrachtet, aber nur das erstere zu einem Erziehungsanlass macht: Die Erzieherin widmet sich Kf7 mit einem Kopfschütteln und dem Rumpfsatz „Nicht (so)“, zeitgleich zieht sie die neben der Schlange stehende Kf4 zu sich und nimmt sie auf den Schoß. Dort bleibt Kf4 sitzen, während die Erzieherin fortfährt, den Kindern der Reihe nach Tee einzuschenken.

Im Unterschied zu den vorangegangenen Turns der Erzieherin, in denen sich komplementäre Propositionen dokumentierten, bei denen der Zumutungs-

7 Die folgende Interaktion zwischen Kf6 und Kf7 kann in diesem Beitrag auch aus Platzgründen nicht weiter betrachtet werden.

charakter der von der Erzieherin eingeforderten Handlungsorientierung nur gering war, da Km1 diese Handlungsweisen ohnehin weitgehend habitualisiert hatte, handelt es sich bei der Reaktion der Erzieherin auf Kf7 nun um eine komplementäre Proposition, die die Zumutung voll zur Geltung bringt. Zugleich liegt hier ein *retrograd relevanzierender Turn* vor, der vorangegangenes Handeln als abweichend markiert: Die Erzieherin inhibiert das Handeln von Kf7 und Kf6, indem sie sie dazu auffordert, etwas – wohl das, was zum Heulen von Kf6 geführt hat – nicht zu tun.

Im Umgang mit Kf4 bekräftigt die Erzieherin jedoch deren Abweichung von der Ordnung, indem sie sie aus dem Kreis der Kinder auf ihren Schoß nimmt. Damit wird nun auch der propositionale Gehalt des Handelns der Erzieherin näher bestimmbar: Es geht nicht (alleine) um die Erziehung zum Schlangestehen, sondern (auch) darum, eine Ordnung insgesamt sicherzustellen, selbst wenn es dadurch nötig wird, jemanden aus der Ordnung herauszuholen. Schließlich wird von Kf4 nicht erwartet, dass sie sich eigenständig an die Regeln des Schlangestehens hält. Auch nimmt die Erzieherin die Situation nicht zum Anlass, Kf4, die offensichtlich das jüngste Kind der Gruppe ist, das Erlernen der Regeln zuzumuten. Vielmehr hat ihr Handeln zur Folge, dass Kf4 nicht länger durch ihr Herumstehen neben der Schlange die von den (anderen) Kindern erwartete Ordnung konterkariert.

Interessant ist an dieser Stelle, dass trotz der Orientierungszumutung gegenüber Kf7, die ja auf der Ebene der Handlungsorientierungen auf eine Opposition verweist, diese als Erziehung nur durch die sie überlagernde Komplementarität jener Orientierungen funktioniert, in denen die Erzieherin von der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder ausgeht und diese die Erzieherin als erziehungsberechtigt behandeln. Diese Komplementarität der Rollenorientierungen findet sich auch in der vorangegangenen Interaktion mit Km1, die aber weniger durch konfrontative denn durch einen katalysierenden, d.h. bestärkenden Turn der Erzieherin gekennzeichnet ist. Damit deutet sich an, dass Erziehung – ähnlich wie das Unterrichten – nicht stets auf denselben, sondern auf unterschiedlichen Abfolgen von Turns aufbaut, die es zu identifizieren gilt. Unsere ersten Analysen mit Hilfe des erweiterten Begriffsinventars deuten darauf hin, dass einerseits die formalisierte Kommunikation die asymmetrischen, komplementär strukturierten pädagogischen Interaktionen zusammenhalten, und dass andererseits (gleichzeitig) insbesondere mit *retrograd relevanzierenden Turns* Orientierungsdifferenzen zur Geltung gebracht werden.

6. Ausblick

Vor dem Hintergrund unserer wachsenden empirischen Forschungserfahrung gehen wir davon aus, dass mit der Kombination von Gesprächsanalyse und konversationsanalytisch geschulter Interaktionsanalyse das Ineinander kommunikativer und konjunktiver Aspekte pädagogischer Interaktionen rekonstruiert werden kann. Die Rekonstruktion für die in diese Interaktion involvierten Habitus der Pädagog*innen und Kinder/Schüler*innen einerseits und die Interpretation der Interaktionsdynamik und -ordnung andererseits verstehen wir nicht nur nicht als Gegensätze, sondern als einander bedingende Elemente der dokumentarischen Videografieinterpretation von pädagogischen Interaktionen.

Wie gezeigt, können auch in nicht-selbstläufigen Gesprächen Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Dabei erweist sich die Analyse der Interaktionen auf der Basis von Videografien als hilfreich, da sich die habituellen Orientierungen der Beteiligten auf der Ebene des Performativen (Körper, Gesten, Bewegungen, verbale Interaktionsbeiträge) dokumentieren. Zugleich hilft die – konversationsanalytisch angeleitete – präzise Charakterisierung der einzelnen Turns und ihres Bezugs aufeinander, um unterschiedliche Formen des Erziehens und Unterrichtens zu erfassen und ihren Zusammenhang mit den Habitus der Pädagog*innen bzw. der Kinder/Schüler*innen zu rekonstruieren. Denn soweit die Art und Weise, wie die Pädagog*innen und die Kinder/Schüler*innen miteinander interagieren, wie sie also sich in ihren Turns aufeinander beziehen, habitualisiert ist, ist auch dies – selbst unter den Bedingungen der asymmetrischen Rollenbeziehung – Teil ihres jeweiligen Habitus.

Zwar ist es richtig, dass die Konversationsanalyse, wie Bohnsack (2014, S. 123) anmerkt, „aufgrund ihrer Bindung an formale Strukturen keinen Zugang zu tiefer gehenden semantischen Gehalten“ findet. Wo die Konversationsanalyse jedoch – wie wir dies hier gezeigt haben – dazu genutzt wird, den Modus operandi von Praktiken (etwa von pädagogischen Interaktionen) umfassender zu rekonstruieren, ist die Kategorisierung der Turns, die wir durch sie angeregt entwickelt haben, indes eine wichtige Ergänzung für die reflektierende Interpretation. Denn mit der Ergänzung um Analysekatégorien zur Einordnung formaler Strukturen wird die reflektierende Interpretation solchen Interaktionen besser gerecht, die vorrangig durch kommunikative Normen und Regeln zusammengehalten werden. Gerade wenn Forschungsprojekte audioaufgezeichnete oder videografierte Alltagskommunikation zum Gegenstand der dokumentarischen Interpretation machen, ist dies besonders relevant, da der Alltag nicht nur in der Schule oder in Erziehungssituationen, sondern generell sehr häufig auf der Ebene der kommunikativen Verständigung funktioniert. Es zeigt sich, dass die dokumentarische Interpretation, die zur Rekonstruktion kommunikativer Interaktionen auf das bisher (noch) nicht genutzte

Begriffsinventar der Konversationsanalyse zurückgreift, die Orientierungsrahmen der Beteiligten zu rekonstruieren vermag, auch wenn diese in kommunikativen Interaktionen aktualisiert werden. Schließlich wird die implizite Struktur der formalisierten Interaktion empirisch zugänglich. Geht man davon aus, dass kommunikative Normen und Erwartungserwartungen auf der kommunikativen Ebene konjunktive bzw. interaktive Erfahrungsräume konstituieren, innerhalb derer Umgangsweisen mit der Spannung von Norm, Identität und Habitus (Bohnsack 2017) wie beispielsweise das „Schüler-Sein“ habitualisiert werden, eröffnet die von uns vorgeschlagene Erweiterung der dokumentarischen Interpretation die Möglichkeit, diese institutions- und organisationspezifischen sozialen Konstellationen empirisch zu rekonstruieren und in die Typenbildung einzubeziehen (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 227ff.).

Ob und inwieweit die durch Orientierungsunterschiede geprägten komplexen Interaktionen nur durch ihre organisatorische und institutionelle Rahmung auf Dauer gestellt werden, oder ob sich hier zudem neue Habitualisierungen etabliert haben, die der Ausgangspunkt für die Entstehung neuer konjunktiver Erfahrungsräume⁸ sein können, betrachten wir dabei als empirische Frage, für deren Beantwortung sich der hier erstmals in dieser Form vorgestellte Ansatz innerhalb der Dokumentarischen Methode besonders gut eignet. Mit unserem Vorschlag, die dokumentarische Interpretation von pädagogischen Interaktionen, um konversationsanalytische Kategorien zu ergänzen, betreten wir Neuland und verstehen unsere Arbeit als *work in progress*. Auch das hier vorgestellte Kategoriensystem zur Analyse der Organisation pädagogischer Interaktionen begreifen wir als noch nicht abgeschlossen. Wir erwarten weitere spannende Ergebnisse in der zukünftigen vertieften Analyse von pädagogischen Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte sowie in anderen pädagogischen Feldern.

8 Z.B. „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi und Sturm 2012), „Organisationsmilieu“ (Nohl 2006, S. 195) oder „Milieu zweiter Ordnung, das einen modus operandi des Miteinanders konstituiert“ (Mensing und Vogd 2013, S. 322).

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen: Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), Rekonstruktive Erziehungsforschung (S. 215-238). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache (S. 9–51). Düsseldorf: Schwann.
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 225–252). Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Caruso, M. (2016). Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In C. Groppe (Hrsg.), Bildung und Differenz (S. 65–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Cazden, C. (1988). Classroom discourse. The language of learning. Portsmouth: Heinemann.
- Foucault, M. (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), Handbuch Persönliche Beziehungen (S. 605–630). Weinheim: Juventa.
- Jackson, P. W. (1973). Die Welt des Schülers. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule (S. 13–27). Stuttgart: Klett Verlag.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing Multimodality. London u. New York: Routledge.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(4), 602–617.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 41(6), 925–939.
- Lenzen, D., & Luhmann, N. (1997). Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse. *American Educational Research Journal* 40(1), 239–280.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16(2), 211–230.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), S. 72–90.
- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Arbeiten* (S. 77–102). Tübingen: Narr.
- McHoul, A. W. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society* 7(2), 183–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review* 48(1), 311–338.
- Mensching, A., & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121–138.
- Nohl, A.-M. (2020): Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In: Ders. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 238–291.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. 4. erw. Auflage München: Oldenbourg Verlag.

- Rehbock, H. (1981). Nebenkommunikationen im Unterricht: Funktionen, Wirkungen, Wertungen. In J. Baurmann, D. Cherubim & H. Rehbock (Hrsg.), *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts* (S. 35–89). Braunschweig: Westermann.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Schütze, F. (1980). Interaktionspostulate. am Beispiel literarischer Texte (Dostojewski, Kafka, Handke u.a.) In E.W.B. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Literatur und Konversation. Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft* (S. 72–94). Wiesbaden: Athenaion.
- Streeck, J. (1983). Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Arbeiten* (S. 203–214). Tübingen: Narr.
- Turner, R. (1976). Utterance Positioning as an Interactional Resource. *Semiotica* 17(3), 233–254.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 4.

(Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen.

Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl „Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien“

Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl beanspruchen mit ihrem komplexen und in mehrfacher Hinsicht sehr interessanten Beitrag, die Erweiterung des Begriffsinventars der Dokumentarischen Methode um einen Interaktionsmodus und um gesprächsanalytische Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation. Ihre Überlegungen entfalten sie mit Blick auf von ihnen als pädagogisch bezeichnete Interaktionen, die sich entlang ihrer Perspektive gegenüber Gruppendiskussionen dadurch auszeichnen, dass sie „nicht selbstläufig“¹ sind und von Akteur*innen hervorgebracht werden, die durch den organisatorischen Zusammenhang, in dem die Interaktionen stattfinden, bedingte soziale Rollen innehaben, die in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander stehen. Die Autor*innen begründen die Notwendigkeit der Erweiterung der Analyseketegorien der Dokumentarischen Methode durch Verweis auf die, mit der skizzierten organisatorischen Kontextuierung einhergehenden, spezifischen Relation kommunikativen und konjunktiven Wissens. Dieses sehen sie – im Vergleich zu selbstläufigen Interaktionen – ebenso wie die Genese der Schüler*innenhabitus wesentlich

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in dieser Replik beziehen sich auf den Artikel von Asbrand, Martens und Nohl i. d. B.

durch kommunikative Formen geprägt. Vor diesem Hintergrund schlagen sie eine Erweiterung der exkludierenden Interaktionsmodi um einen Komplementären vor und eine Form der Differenzierung der Kategorien zur Beschreibung des Diskurses unter Bezugnahme auf die Konversationsanalyse. Die aufgeworfenen und an Beispielen illustrierten Erweiterungen greifen dabei v. a. schul- und unterrichtspädagogische Arbeiten auf und versuchen diese mit den soziologisch fundierten, meta-theoretischen Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie zu verbinden. Diese, von den Autor*innen als gegenstands- und grundlagentheoretische Fundierung verstandenen Erweiterungen beziehen sich v. a. auf videografisch erhobene Daten pädagogischer Interaktionen. Mit anderen Worten, die skizzierten Überlegungen greifen zwei Formen von Unterschieden auf: zum einen die zwischen Daten proponierter Performanz (wie sie in Gruppendiskussionen und Interviews hervorgebracht werden) und performativer Performanz (wie es in videografischem Datenmaterial vorliegt); zum anderen zwischen habituellen Praxen und Milieus, die im Rahmen von Organisationen emergieren, und solchen, die außerhalb hervorgebracht werden. Die letztgenannte Differenz sehen die Autor*innen in der spezifischen Relation zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, das sich zugunsten des erstgenannten ‚verschiebt‘. Einen Bezug zu den jüngeren Arbeiten Ralf Bohnsacks u. a. 2017, Kap. 2.9.1f ; 2020, Kap. 4), in denen er das Verhältnis beider Wissensformen grundsätzlich als „notorische Diskrepanz“ beschreibt, stellen sie nicht her. Die nachfolgenden Ausführungen greifen genau diese auf und blicken aus dieser Perspektive kritisch-fragend auf die Ausarbeitungen der drei Autor*innen.

Ohne den Anspruch erheben zu wollen, den Artikel und seine Bedeutung für die Videografie gestützte dokumentarische Erziehungs- und Bildungsforschung in vollem Umfang diskutieren zu können, soll die Auseinandersetzung hier entlang dreier ausgewählter Aspekte erfolgen: dem aufgerufenen Verständnis pädagogischer Interaktionen, der Kategorie des komplementären Interaktionsmodus und der aufgeworfenen Möglichkeiten der Rekonstruktion dieser mittels der konversationsanalytischen Erweiterung. Die Ausführungen der Autor*innen bauen auf der Prämisse auf, dass Unterricht „einen für Lehrer*innen und Schüler*innen jeweils anderen Erfahrungsraum“ darstellt. Die drei hier fokussierten Gesichtspunkte sind in dem Beitrag – und so wird auch in den nachfolgenden Ausführungen vorgegangen – miteinander verbunden; sie werden aber zunächst für sich betrachtet und befragt. Dies erfolgt auf die schulischen Ausführungen fokussiert, da die Autor*innen an ihnen ihre Erweiterungen einführen. Das Vorgehen ist entsprechend daran ausgerichtet, in den von den Autor*innen gewünschten Diskurs zu den vorgeschlagenen „gegenstands- und grundlagentheoretischen“ Überlegungen einzusteigen.

1. Pädagogische Interaktionen

Pädagogische Interaktionen ist ein zentraler resp. der zentrale Begriff des Aufsatzes. Unter pädagogischen Interaktionen verstehen die Autor*innen Interaktionen, die von Akteur*innen unterschiedlicher sozialer Rollen gestaltet werden und sich auf Lehren bzw. Unterrichten und Erziehen beziehen. Unterrichtliche und Erziehungspraxen stellen den Überlegungen gemäß konjunktive Wissensbestände dar, die in der interaktiven Praxis entstehen und von den Akteur*innen ebenso wie gesellschaftliche konjunktive Erfahrungsräume, exemplarisch werden geschlechts- und milieuspezifische Erfahrungen genannt, hervorgebracht und geteilt werden. Darüber hinaus verfügen die beteiligten Akteur*innengruppen – in der Schule z. B. Lehrer*innen und Schüler*innen – über nicht-geteilte Erfahrungen, zu denen professions-spezifische aufseiten der Pädagog*innen und peerkulturelle aufseiten der Schüler*innen bzw. in der Kindertagesstätte Kita-Kinder zählen. Auch diese Erfahrungen werden unterrichtlich bzw. im Erziehungskontext hervorgebracht und aktualisiert, unterscheiden sich aber voneinander. Kommunikatives und konjunktives Wissen verstehen sie in Anlehnung an Mannheim in pädagogischen Interaktionen zunächst „auf komplexe Weise überlagert und aufeinander bezogen“ und zugleich betrachten die Autor*innen pädagogische Interaktionen als grundsätzlich „asymmetrisch“ und „nicht-selbstläufig“. In den illustrierenden Beispielen des Aufsatzes liegt das zentrale Erkenntnisinteresse dann auf den unterschiedlichen, rollenbezogenen Orientierungen der Beteiligten sowie deren Komplementarität. Mit anderen Worten, es stehen die gruppenspezifischen Habitus resp. Handlungspraxen im Fokus des Erkenntnisinteresses und die Frage nach deren Komplementarität. Für den Unterricht heben die Autor*innen dabei die „Vermittlung von Wissen und Können“ als zentral heraus.

Die Überlegungen lassen m. E. offen, wie die Vermittlung von Wissen und Können in Relation zur Konstruktion resp. Bewertung von Leistung(sdifferenz) durch bzw. in der Schule steht. Die Reflexion dieses Verhältnisses geht, folgt man Bohnsack (2017, 2020), der in Anlehnung an Niklas Luhmann (1978) Schule als „People Processing Organization“ versteht, davon aus, dass in ihnen über „Identität und Biografie der Klientel entschieden wird“ (Bohnsack 2020, S. 25). Dies erfolgt mittels handlungsbezogener Normen, die ihrerseits fachliche Expertise und verfahrensbezogene Normen integrieren und als Erwartungserwartungen an die Klientel fungieren. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zur interaktiven Praxis mit der Klientel, deren Bewältigung als konstituierende Rahmung bezeichnet wird (u. a. Bohnsack 2020, Kap. 4, 2017, Kap. 4.5.4). Diese ist grundlegend eine Fremdrahmung und stellt die organisationale Variante des Orientierungsrah-

mens im weiteren Sinne dar. Sie wird explizit, überwiegend aber implizit, von den Akteur*innen bearbeitet resp. reflektiert. Insoweit Orientierungsrahmen im weiteren Sinne resp. konstituierende Rahmungen auf der Grundlage eines kollektiven Gedächtnisses auf Dauer gestellt werden und eine Interaktionsgeschichte konstituieren, spricht Bohnsack von interaktiven konjunktiven Erfahrungsräumen. Bezogen auf Schule und Unterricht gilt dies, dieser Diskurslinie folgend, gleichermaßen für die interaktive Praxis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Die Perspektive weist entsprechend über die Ausführungen von Asbrand, Nohl und Martens hinaus, die die unterrichtlichen Interaktionen v. a. für die Schüler*innen wesentlich als fremdbestimmt beschreiben. Die Autor*innen beschreiben ein Verständnis von konjunktivem Erfahrungsraum, das – den Ausführungen Bohnsacks folgend – als *gesellschaftliche* Erfahrungsräume beschrieben werden kann, während sie auf der *interaktiven* Ebene keine konjunktiven Erfahrungen sehen.

Folgt man der von Bohnsack (2017) aufgemachten Diskurskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie, lassen sich auch Kindertagesstätten zu den People Processing Organizations zählen, da in ihnen Erziehungsnormen leitend sind und aufgerufen werden. Zugleich wären die über diese formale Gleichheit hinausgehenden Unterschiede gegenüber Schulen zu spezifizieren. So wären Unterschiede zwischen der Erst-Codierung in Kita und Schule theoretisch zu konkretisieren und empirisch zu rekonstruieren, indem Homologien und Differenzen der Praxen innerhalb der Organisationen herausgearbeitet werden. Die Autor*innen greifen in ihren Ausführungen diese Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug auf (pädagogische) Organisationen nicht auf, sondern beziehen sich v. a. auf empirisch generierte schulpädagogische Erkenntnisse, die ausweisen, dass Interaktionen in unterrichtlichen Kontexten asymmetrisch sind und sich grundlegend von selbstläufigen Gesprächen unterscheiden – wobei unklar bleibt, wie die Selbstläufigkeit genau definiert wird. In der Dokumentarischen Methode werden hierunter üblicherweise Diskurs- und Interaktionsverläufe verstanden, die nicht oder nur gering durch die Forschenden strukturiert werden (vgl. u. a. Bohnsack 2014, S. 34, 43, 226). Weiter lässt sich fragen, ob und inwiefern die von den Autor*innen konstatierte mangelnde Selbstläufigkeit pädagogischer Interaktionen auch Ausdruck unterschiedlichen Datenmaterials darstellt: Während Gruppendiskussionen proponierte Performanz betrachten, eröffnet videografisches Datenmaterial den Zugang zu performativer Performanz (vgl. Martens und Wittek, 2019).

Die oben formulierte Kritik, dass pädagogische Interaktionen von den Autor*innen im Kontext von Schule und Unterricht v. a. als Vermittlung von Wissen und Können verstanden werden, während die Bewertung auf der Ebene der sozialen Rolle nicht vergleichbar aufgegriffen wird, ließe sich mit

dem Bezug auf die von den Autor*innen herangezogenen Erkenntnisse des schulpädagogischen Diskurses bearbeiten, die Bewertungen resp. Evaluationen als zentrales Merkmal unterrichtlicher Interaktionen beschreiben. Die aufgerufenen theoretischen Bezüge der Schulpädagogik verbleiben in dem aufgemachten Verständnis pädagogischer Interaktionen jedoch auf der Ebene der Interaktionen, ohne sie in Relation zu den sozialen Rollen und der jeweiligen habituellen Auseinandersetzung mit den Normen der Organisation zu diskutieren. Hiermit zusammenhängend wäre die begriffliche Wahl pädagogischer Interaktionen zu hinterfragen, die – mit Bezug auf Nohl (2018) – zwar als Zumutung gegenüber den Zu-Erziehenden resp. den Zu-Belehrenden verstanden wird, jedoch insofern einseitig bleibt, als die Folgen bei einer Distanzierung gegenüber der Zumutung und/oder der Nicht-Erfüllung der Erwartungsnormen durch die Zu-Erziehenden nicht thematisiert werden und damit die Zumutung in gewisser Hinsicht einseitig und in ihren Konsequenzen für die Konstitution der Interaktion unbeleuchtet bleibt.

2 Komplementärer Interaktionsmodus

Auf den vorangegangenen Überlegungen aufbauend, dass pädagogische Interaktionen grundsätzlich asymmetrisch strukturiert sind und sie sich grundsätzlich von selbstläufigen Gesprächen unterscheiden, sowie unter Verweis auf eigene empirische Rekonstruktionen unterrichtlicher Praxen, die zeigen, dass der exkludierende Interaktionsmodus nicht ausreicht, um Erziehungspraxen zu beschreiben, begründen die Autor*innen den Vorschlag der Erweiterung exkludierender Modi um den komplementären Modus. Dieser ermöglicht es, Interaktionen zu beschreiben, die trotz ihrer exkludierenden Prägung aufrechterhalten – statt abgebrochen – werden. Dies begründen sie weiter damit, dass die Akteur*innen neben gemeinsamen auch unterschiedliche Orientierungen in die Interaktion einbringen, die divergent sind und sich in einer spezifischen, komplementären Passung zueinander befinden. Diesen Überlegungen folgend ziehen die Autor*innen die Kategorien zur Beschreibung der Interaktionszüge bzw. Diskursorganisation heran, die in der dokumentarischen Methode angewendet werden, Proposition, Elaboration und Konklusion, nehmen dabei aber Modifizierungen vor, um die Spezifika pädagogischer Praxen zu beschreiben; hierzu zählen *komplementäre Proposition* und *kommunikative Konklusion*. Diese Differenzierungen beziehen sich auf den ergänzten, komplementären Modus. Zugleich scheint – den Ausführungen folgend – bereits gesetzt, dass unterrichtliche Interaktionen aufgrund der „Asymmetrie und Hierarchie“, die mit der Rolle der Lehrperson einhergehen, grundsätzlich komplementär sind. Dieser Lesart folgend, würde der komplementäre Modus eine Setzung sein und nicht eine Kategorie, die zur

Beschreibung des empirisch rekonstruierten Interaktionsverlaufs herangezogen wird. Dieses Verständnis zeigt sich auch in der Bestimmung des Begriffs der Komplementarität, die Martens und Asbrand (2017) mit Bezug auf Luhmann vornehmen, der diesen Begriff jedoch eindeutig der Rollenebene zuordnet (Luhmann 2002, S. 108: „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur“) und von den Handlungsroutrinen auf der Ebene des Interaktionssystems unterscheidet (vgl. auch Bohnsack 2020, S. 47 ff.). Bei Martens und Asbrand (2017, S. 84) wird aus der Rollen- eine „Rahmenkomplementarität“. Unklar bleibt in den weiteren Ausführungen, ob ein komplementärer Modus für pädagogische Interaktionen als vorgängig gesetzt oder als Ergebnis der Rekonstruktion konkreter Praxen gesehen wird. Die Ausführungen legen nahe, dass ersteres der Fall ist. Ohne infrage stellen zu wollen, dass die sich in organisatorischen Zusammenhängen in sozialen Rollen begegnenden Akteur*innen unterschiedliche milieuspezifische Erfahrungen in die gemeinsame Praxis einbringen, brähe eine solche Setzung, dass dies grundsätzlich komplementär erfolgt, m. E. mit der Offenheit empirischer Rekonstruktionspraxen; da vor der Betrachtung des empirischen Datums bereits der Interaktionsmodus als komplementär gesehen und folglich ein inklusiver Modus gar nicht mehr rekonstruiert werden könnte. Die Annahme, dass pädagogische Interaktionen grundsätzlich in einem komplementären Modus erfolgen, findet sich in den theoretischen Ausführungen, v. a. durch den Bezug zu nicht-selbstläufigen Gesprächen sowie der damit verbundenen „turn-Organisation“, die im Anschluss an eigene empirische Rekonstruktionen generiert wurden. Der Modus, so führen die Autor*innen aus, bezieht sich auf den Orientierungsrahmen und die Interaktionsmodi. Offen bleibt hier, wie mit Rekonstruktionen von Orientierungsrahmen umgegangen wird, in denen sich andere als komplementäre bzw. grundsätzlicher exkludierende Modi dokumentieren. In den Ausführungen wird die Praxis von den Autor*innen einzeln für die Akteur*innen resp. sozialen Rollen rekonstruiert: Der unterrichtliche Habitus der Lehrperson, die sich mit einer Proposition in Form einer Frage an die Schüler*innen wendet, wird zunächst unabhängig von den (Orientierungen der) Schüler*innen rekonstruiert. So werden deren Meldungen, die auf ihre Frage folgen, nicht als körperliche vollzogene Elaborationen der Proposition beschrieben, sondern als komplementäre Proposition. Wenngleich durch die Charakterisierung der Proposition als komplementär angedeutet ist, dass eine Relation zu der Äußerung der Lehrperson besteht, weicht die Beschreibung von denen der Dokumentarischen Methode ab, indem bereits durch die verwendete Kategorie gesetzt wird, dass es keine geteilte Orientierung geben kann. In den weiteren Ausführungen ist es dann die Lehrperson selbst, die ihre Proposition elaboriert, indem sie eine Schülerin direkt auffordert, die Frage zu beantworten – auch hier sehe ich einen Bruch gegenüber der Be-

trachtung einer kollektiv hervorgebrachten unterrichtlichen Praxis. Dass die Schülerin der Aufforderung der Lehrerin nachkommt, wird dann als Elaboration der komplementären Proposition ihrer Mitschüler*innen beschrieben – der Interaktionszug der Lehrerin scheint davon gelöst. Die Antwort der Lehrerin auf die Äußerung der Schüler*in wird weiter als Evaluation beschrieben – und entspricht damit der vonseiten der Schulpädagogik beschriebenen dreischrittigen Interaktionsfolge bestehend aus Frage, Antwort und Evaluation –, der Aspekt der Evaluation kann dabei als Ausdruck schulischer Leistungsbewertung betrachtet werden. Hier stellt sich mir die Frage, welche Kategorien primär der Beschreibung zugrunde liegen, diejenigen der als schulpädagogisch bezeichneten Perspektive, die den sequenziellen Dreischritt deduktiv an das Material anlegt, oder diejenigen der rekonstruktiven Herangehensweise der Dokumentarischen Methode?

Das, was als komplementär beschrieben wird, bezieht sich auf das *Wie* der unterrichtlichen Anteile des Habitus, die – so die vorangegangenen Ausführungen – von den beteiligten Akteur*innen nicht geteilt werden. Die Unterrichtsvideografien werden entsprechend als Datensatz herangezogen, um unterschiedliche Habitus zu rekonstruieren, die unterrichtlich hervorgebracht werden und dabei gelöst werden von der Kategorie bzw. der Möglichkeit einer gemeinsamen, geteilten Praxis des Unterrichts, wie dies im Begriff des Unterrichtsmilieus (Wagner-Willi und Sturm, 2012) zum Ausdruck kommt. Letztgenanntes kann sich auch durch Rahmeninkongruenzen auszeichnen und ist entsprechend offener. Weiter wirft das im Aufsatz beschriebene Vorgehen die Frage auf, wie die Mehrdimensionalität habitualisierter Praxen gefasst und milieuspezifische Überlagerungen reflexiv einbezogen werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und offenen Punkte möchte ich erneut den gewählten Begriff der pädagogischen Interaktionen problematisieren und so eine Verbindung zum vorherigen Abschnitt herstellen. In den Ausführungen geht es primär um die Rekonstruktion der (unterschiedlichen) Habitus der unterrichtlichen Akteur*innen entlang ihrer sozialen Rollen, die diese zwar in die gemeinsame pädagogische Interaktion einspeisen, Asbrand, Martens und Nohl folgend, liegt das Erkenntnisinteresse aber v. a. auf den Unterschieden. Hier stellt sich mir die Frage, inwiefern dieses Verständnis von pädagogischer Interaktion dem Anspruch von Interaktion als Sequenz aufeinander bezugnehmender Bewegungen gerecht werden kann.

3 Turn-Taking: Erweiterung der Gesprächsanalysekategorien

Die zweite Erweiterung, die Asbrand, Martens und Nohl in ihrem Aufsatz vorschlagen, stellt die Differenzierung der sequentiellen Interaktionsanalyse

entlang gesprächsanalytischer Kategorien dar, auf die im vorangegangenen Abschnitt schon eingegangen wurde. Die Erweiterung begründen sie ebenfalls mit der besonderen Interaktionssituation im institutionellen und organisatorischen Kontext von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Die zentralen Unterschiede gegenüber Interaktionen außerhalb pädagogischer Organisationen sehen die Autor*innen darin, dass und wie die Turn-Vergabe erfolgt – dies schließt an den oben skizzierten Dreischritt aus Frage-Antwort-Evaluation an. Die Turn-Vergabe, also die Verteilung des Rederechts, liegt, so konstatieren sie, zunächst bei der Lehrperson. Sie unterscheiden dabei zwei Formen: initiiierende und konditionell relevanzierende Turns. Der erstgenannte fordert (hier einzelne Schüler*innen) direkt auf, indem diese z. B. namentlich angesprochen werden. Diese Form verbinden die Autor*innen mit der Möglichkeit, dass ein Nicht-Nachkommen dieser adressierten Proposition unter Umständen problematisiert werden kann. M. E. wird mit der Möglichkeit von Konsequenzen implizit ein Verständnis der Rollendifferenz aufgerufen, das über das benannte Ziel der Vermittlung von Können und Wissen hinausweist, und den Bereich der Bewertung der Klientel, also der Schüler*innen, durch die Lehrpersonen, umfasst. In der zweiten Form von Turns wird nur nahegelegt, aber nicht mit vergleichbarem Nachdruck eingefordert, auf eine Äußerung zu antworten. Hier werden also graduell unterschiedliche Formen der Aufforderung zu einer Antwort unterschieden. Weitere Turnformen sind retrograd relevanzierender Turn, selbstselektiver und selbstinitiiierender Turn und fremdinitiiert Turn.

In der exemplarischen Anwendung der Kategorien werden die Äußerungen der einzelnen Akteur*innen doppelt codiert bzw. kategorisiert. So wird die Äußerung der Lehrerin, zum einen, da sie auf eine fragende Adressierung einer Schülerin antwortet, als konditionelle Relevanzierung bezeichnet und ihr differenzierender Gehalt zugleich als retrograd relevanzierender Turn beschrieben, da sie eine (positive) Evaluation der Äußerung der Schülerin vornimmt. Hier wird m. E. deutlich, dass die Interpretation primär entlang der aus der Schulpädagogik stammenden Kategorisierung und Begriffsbildung erfolgt; dies zeigt sich v. a. darin, dass der Beitrag der Schülerin rückwirkend als durch die Lehrperson bestärkt beschrieben wird.

Eine andere Betrachtungsmöglichkeit wäre, die unterrichtlichen Interaktionen in ihrer Relation zu den Normen der sachlich-fachlichen Bezüge bzw. Aushandlungen einerseits und den Normen und Erwartungen an die sozialen Rollen andererseits sowie deren Verwobenheit zu betrachten – die Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie von Ralf Bohnsack (v. a. 2017, 2020), die eine solche Perspektive eröffnet, wird aber bei Asbrand, Martens und Nohl nur marginal aufgegriffen und diskutiert. Die Diskrepanz der Perspektiven lässt sich an dem im Aufsatz aufgerufenen Beispiel illustrieren:

Die Schülerin elaboriert die Proposition der Lehrerin, indem sie antwortet und zwar in Form einer sach- und gegenstandsbezogenen Antwort auf deren Frage sowie ihre namentliche Adressierung. Die Antwort ist leise und sehr kurz, dies könnte (das wäre empirisch weiter zu prüfen) als Ausdruck einer inhaltlichen Unsicherheit der Schülerin gelesen werden; eine solche stünde in Relation zur möglichen De/Gradierung ihrer Antwort durch die Lehrerin. Die Lehrerin konkludiert dann rituell, indem sie die Äußerung als richtig markiert und zugleich die Bewertung „sehr gut“ ausspricht. Diese erfolgt entlang der Logik eines „*sachbezogenen und reibungslosen Unterrichtsablaufs*“ (Wagner 2020, S. 100; H. i. O.), dem sowohl die Lehrerin als auch die Schülerin folgen. In der vorgeschlagenen Lesart lässt sich also eine homologe Orientierung in Bezug auf die unterrichtlichen Interaktionen herausarbeiten, deren Routine sich in den folgenden Gesprächsbeispielen aus meiner Sicht gleichsam dokumentiert. Die ausschließlich vonseiten der Lehrerin als erwartungskonform bewerteten Antworten der Schüler*innen in dem Beispiel werden als gut bzw. sehr gut gewertet und dies wird unmittelbar mit der Person der Schüler*innen, die die Äußerungen tätigen, verbunden. Sowohl Unsicherheit als auch Bewertung bzw. bewertet werden sind dabei in Relation zu der den Unterricht konstituierenden Rahmung – die maßgeblich in eben dieser Bewertung liegt – zu betrachten, die von den Akteur*innen habituell und reflexiv im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne bearbeitet wird. Das unterrichtliche Interaktionssystem wäre im Anschluss an diese Diskurslinie der Praxeologischen Wissenssoziologie als inkludierend zu beschreiben, da die Orientierungen der Organisation des Diskurses von den Beteiligten performativ geteilt werden. Dies stellt nicht in Frage, dass die Akteur*innen sich in unterschiedlichen Rollen begegnen, relationiert die unterschiedlichen Logiken jedoch anders.

4 Resümee und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Autor*innen versuchen, Gesprächskategorien aus drei unterschiedlichen Diskursen miteinander zu verbinden – der Praxeologischen Wissenssoziologie, der Schulpädagogik und der Gesprächsanalyse – mit dem Ziel pädagogische Interaktionen und Habitus in Schule und Kita differenzierter beschreiben zu können, als dies mit einem der Ansätze alleine möglich wäre. Als zentrale Grundlage wählen die Autor*innen dabei die Praxeologische Wissenssoziologie, die sie kategorial erweitern. M. E. wäre weiter zu diskutieren, ob und wie die vorgeschlagenen erweiternden Differenzierungen und Ergänzungen an diese anschlussfähig sind und inwiefern sie möglicherweise – und dies zeichnet sich, wie dargelegt, in mancher Hinsicht ab – im Widerspruch dazu stehen; auch lassen

sich die illustrierenden Rekonstruktionen daraufhin hinterfragen, ob die Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie oder die der anderen Theorien die primären Bezüge darstellen – die ihrerseits erweitert werden. Zukünftige Ansatzpunkte für diese Diskussion können und sollten sowohl theoretischer als auch empirischer Art sein. Eine Ansatzmöglichkeit böte der Vergleich von Schule und Kita als zwei People Processing Organizations, die sich neben vergleichbaren Erwartungen und sozialen Rollenerwartungen auch durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen und damit verbundenen formalisierten Rollenerwartungen auszeichnen. Eine Reduktion von pädagogischen Interaktionen auf die Vermittlung von Wissen und Können im schulisch-unterrichtlichen Kontext erscheint mir an dieser Stelle dabei zu kurz zu greifen, dies legen nicht nur der Diskurs der Praxeologischen Wissenssoziologie, sondern auch die schulpädagogisch aufgerufenen Bezüge nahe. Empirisch wäre dem nachzugehen, indem am Beispiel Schule, kontrastierend zu den Beispielen innerhalb des schulischen Unterrichts, Sequenzen in den Blick genommen werden, in denen die Bewertung der Lehrperson nicht ausschließlich positiv ausfällt sowie solche unterrichtlichen Situationen, die sowohl von der räumlichen als auch Interaktionsstruktur her weniger zentriert auf die Lehrperson ausgerichtet sind, z. B. Gruppenarbeitsphasen der Schüler*innen. Anknüpfungspunkte bieten weiter die Arbeiten zum Krippenalltag von Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai (2015) sowie für den (fach)-unterrichtlichen Bereich von Benjamin Wagener (2020). Zentrales Anliegen der Replik ist es, den „work in progress“, den die Autor*innen in ihrem Aufsatz beschreiben, durch kritische Nachfragen weiter anzuregen. Hierüber auch zukünftig in einen konstruktiven Dialog zu kommen, ist Anliegen dieser Ausführungen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich/utb.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen* (S. 235-253). München: Fink.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), S. 72-90.
- Martens, M., & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45-72). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), S. 121-138.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *inklusion online*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>. Zugegriffen: 06.10.2020.

Barbara Asbrand, Matthias Martens, Arnd-Michael Nohl

Plädoyer für die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode.

Replik auf die Replik von Tanja Sturm: (Kategoriale) Beschreibung der Bearbeitung notorischer Diskrepanz kommunikativen und konjunktiven Wissens im Kontext performativer Performanz von Interaktionen in Organisationen. Eine Replik zum Beitrag von Barbara Asbrand, Matthias Martens und Arnd-Michael Nohl

In der Replik auf unseren Beitrag führt Tanja Sturm zwei miteinander zusammenhängende Argumentationen aus, zu denen wir kurz Stellung nehmen wollen:

1) Tanja Sturms Beitrag folgt den in Ralf Bohnsacks neueren Schriften vorgestellten Perspektiven auf den Orientierungsrahmen und der damit verbundenen Annahme der Vorgängigkeit des Konjunktiven als maßgeblichem Fokus der Erforschung von Schule und Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass wir nicht präzise zwischen rollenförmiger und habitualisierter Interaktion unterscheiden und unsere Rekonstruktionen deshalb nicht auf die konjunktive Ebene des Unterrichts bzw. der pädagogischen Interaktionen ausgerichtet sind.

2) Tanja Sturm geht davon aus, dass es sich bei der Kategorie der „Komplementarität von Orientierungsrahmen“ (vgl. Martens und Asbrand 2017) um

eine theoretische Setzung handelt. Unsere Forschung wird damit in eine deduzierende, an schulpädagogischen Normen orientierte Forschungslogik eingeordnet.

Hierzu halten wir folgendes fest:

1) In unserem Aufsatz nehmen wir explizit Bezug auf die von Ralf Bohnsack (2017) beschriebene besondere Form der interaktiven Erfahrungsräume und auf das in der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ herausgearbeitete (notorische) Spannungsverhältnis von Habitus, Norm und Identität. Die Notwendigkeit einer präzisen Differenzierung von rollenförmigen und habituellen Interaktionen ist Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Allerdings ziehen wir aus dieser Differenzierung im Blick auf die Erforschung pädagogischer Interaktionen eine andere Schlussfolgerung. Tanja Sturms Replik leitet aus der in den neueren Arbeiten Ralf Bohnsacks ausgearbeiteten theoretischen Ausdifferenzierung der wissenssoziologischen Grundlagen eine Fokussierung auf das Konjunktive ab – im Wissen um die notorische Differenz zu den kommunikativen Normen. Unsere Rekonstruktion des rollenförmigen Handelns in pädagogischen Interaktionen erscheint ihr vor diesem Hintergrund unzulänglich. Allerdings ist unser Ausgangspunkt ein anderer: Uns ist durchaus bewusst, dass Unterricht ein interaktiver Erfahrungsraum ist, innerhalb dessen es auch geteilte konjunktive Erfahrungen der Beteiligten im Sinne eines Unterrichtsmilieus geben kann. Genauso unstrittig sollte es allerdings sein, dass Unterricht *auch* durch das rollenförmige Handeln der Beteiligten als Lehrperson und als Schüler oder Schülerin bestimmt ist, wie sich in unserem empirischen Material und in vielen anderen empirischen Studien zeigt. Dieses rollenförmige Handeln fungiert als ein konjunktiver Erfahrungsraum für die Herausbildung von Lehr- und Lernhabitus. Im Unterricht begegnet uns also eine polykontexturale, vielschichtige soziale Situation, die *sowohl* konjunktive *als auch* kommunikative Interaktionen beinhaltet, bzw. Interaktionen, die sowohl konjunktive als auch kommunikative Aspekte aufweisen. Ungeachtet der Tatsache, dass es sich natürlich lohnt, in der Erforschung von Unterricht die habitualisierten Orientierungsrahmen und Praktiken der Beteiligten zu rekonstruieren, was wir in diesem Beitrag und in unserer Forschung zu Unterricht auch tun (vgl. Asbrand und Martens 2018), war es das explizite Interesse *dieses* Beitrags, den wir für das Jahrbuch Dokumentarische Methode geschrieben haben, eine methodische Weiterentwicklung für die Analyse des rollenförmigen Handelns in pädagogischen Interaktionen zum Gegenstand zu machen. Im ersten Abschnitt der Einleitung formulieren wir das Anliegen des Beitrags wie folgt:

„Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse pädagogischer Interaktionen. Dabei gehen wir davon aus, dass in Erzieher*innen-Kind- sowie Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen rollenspezifisch unterschiedliche Orientierungsrahmen und

daher *neben konjunktiven auch kommunikative* Sozialbeziehungen von großer Relevanz sind (vgl. Martens und Asbrand 2017; Nohl 2020). [...] In der Bezugnahme auf konversationsanalytische Kategorien sehen wir eine Möglichkeit, die für die Dokumentarische Methode zentrale formale Analyse der Diskurs- bzw. Interaktionsorganisation für die Interpretation pädagogischer Interaktionen ausdifferenzieren und *damit der kommunikativen Verständigung und der Kommunikation von Regeln und Normen auch in der formalen Analyse Rechnung zu tragen.*“ (Asbrand et al. i. d. B.; Hervorh. nicht i. O.)

Die Argumentation der Replik ist darauf fokussiert, die Bedeutung des Konjunktiven als maßgeblichen Modus für pädagogische Interaktionen nachzuweisen. Vor diesem Hintergrund erscheint unsere, *in diesem Beitrag* auf die kommunikative Ebene der pädagogischen Interaktion und deren Organisation ausgerichtete Methodenweiterentwicklung als dem Gegenstand nicht angemessen. Folgt man dieser Argumentation der Replik, ist allerdings bereits die Fragestellung unseres Beitrags als nicht relevant markiert. Eine weitergehende konstruktive Diskussion würde aber voraussetzen, die in unserem Beitrag aufgeworfenen Fragen als legitim anzuerkennen – unabhängig davon, wie sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Positionierungen beantwortet werden.

2) Mit Blick auf unsere Ausführungen schreibt Tanja Sturm:

„Unklar bleibt in den weiteren Ausführungen, ob ein komplementärer Modus für pädagogische Interaktionen als vorgängig gesetzt oder als Ergebnis der Rekonstruktion konkreter Praxen gesehen wird. Die Ausführungen legen nahe, dass ersteres der Fall ist.“¹

Gerne verweisen wir in dieser Frage auf die Publikationen und weitere Studien aus der Forschungswerkstatt von Asbrand und Martens zu fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen (Martens und Asbrand 2017; Asbrand und Martens 2018; 2020a,b; Martens 2018; Gresch 2020; Gresch und Martens 2019; Kreft 2020), in denen die komplementären Interaktionen empirisch rekonstruiert wurden. In unserem Beitrag schreiben wir:

„Im Kontext der Unterrichtsforschung haben wir für die Analyse institutioneller, nicht selbstläufiger Gespräche einen ersten Vorschlag zur Erweiterung der bekannten Interaktionsmodi (Przyborski 2004) vorgelegt und einen neuen Interaktionsmo-

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in diesem Text beziehen sich auf die Replik von Sturm i. d. B.

das *empirisch rekonstruiert* und theoretisch eingeordnet (vgl. Tab. 1). *In der empirischen Erforschung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im schulischen Unterricht hat sich gezeigt, dass* er als institutionell und organisatorisch gerahmte pädagogische Interaktion exkludierende Interaktionsmodi aufweist, die sich unter den Prämissen der dennoch dauerhaften Kopräsenz von unterschiedlich ‚orientierten‘ Personen ergeben, die die Kommunikation nicht abbrechen können: Neben divergenten Interaktionen, in denen die Orientierungsdifferenzen verdeckt bleiben (vgl. Przyborski 2004, S. 252), *begegnen uns in der empirischen Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen* exkludierende und gleichwohl die pädagogische Interaktion nicht gefährdende Interaktionen, bei denen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen in einer spezifischen Passung befinden; diese haben wir als „komplementär“ bezeichnet (Martens und Asbrand 2017).“ (Asbrand et al. i. d. B., Hervorh. nicht i. O.)

In unserem Beitrag haben wir explizit betont, dass die Kategorie der „Komplementarität von Orientierungsrahmen“ das Ergebnis empirischer Analysen in mehreren Studien darstellt. Wie alle anderen Kategorien zur Analyse der Diskurs- oder Interaktionsorganisation (vgl. Przyborski 2004), ist auch der komplementäre Modus das Ergebnis ausführlicher empirischer Rekonstruktionen. Wie bei allen anderen Kategorien wird auch die Kategorie der Komplementarität im Rahmen der formalen Analyse in der reflektierenden Interpretation nicht an jedem neuen Fall neu erfunden, sondern ‚angewendet‘. Die Tatsache, dass wir Komplementarität kategorial verwenden, als Vorwurf zu formulieren, ist also vor dem Hintergrund der regulären Interpretationspraxis mit der Dokumentarischen Methode nicht nachvollziehbar. Auch die ursprünglich empirisch rekonstruierten Modi (parallel, antithetisch, divergent, oppositionell) sind inzwischen zu theoretischen Kategorien geronnen und werden in der Interpretation nicht jedes Mal erneut rekonstruiert. Der Hinweis, dass der komplementäre Modus das Ergebnis einer Rekonstruktion ist, ist im Text mehrfach so deutlich expliziert worden, dass dies eigentlich nicht übersehen werden konnte. Darüber hinaus haben wir uns in dem Beitrag selbst bemüht, an zwei Beispielsequenzen die Komplementarität der Interaktion im Rahmen einer Rekonstruktion aufzuzeigen. Man kann das Ergebnis einer empirischen Rekonstruktion legitimer Weise für nicht überzeugend halten, es aber überhaupt als Ergebnis einer empirischen Rekonstruktion infrage zu stellen und uns zudem vorzuwerfen, dass wir mit der „Offenheit empirischer Rekonstruktionspraxen (brächen)“, sind sehr weitreichende Vorwürfe, die wir in dieser kurzen Replik nicht ausreichend empirisch gedeckt sehen. Den Vorwurf, von der Komplementarität der Unterrichtsinteraktion auszugehen, sei eine theoretische, schulpädagogische Setzung, weisen wir zurück. Auch ist es nicht richtig, dass unser „Erkenntnisinteresse aber v.a. auf den Unterschieden (liegt)“. Vielmehr haben

wir an verschiedenen Stellen (s. o.) betont, dass sich in der empirischen Analyse von Unterrichtsvideografien zeigt, dass sich die habituellen Orientierungsrahmen der Beteiligten in institutionalisierten, rollenförmigen Interaktionen unterscheiden *können*. Ob das in bestimmten Unterrichtssituationen der Fall ist und inwiefern die Rekonstruktion von differenten komplementären Orientierungsrahmen überhaupt von Interesse ist, ist eine auf konkretes empirisches Material und die jeweilige Fragestellung bezogene empirische Frage, wie wir in dem Beitrag für die beiden empirischen Beispiele aus der Schule und der Kita aufzeigen.

Richtig ist, dass bei der formalen Analyse der Interaktionsorganisation des Beispiels, das wir in dem Beitrag vorstellen, „die Beschreibung von denen [den üblichen Kategorien der Gesprächsanalyse; d. A.] der Dokumentarischen Methode ab(weicht)“ – jedenfalls wenn man „die Dokumentarische Methode“ als einen unveränderlichen Kanon ansieht. Dass dieser Kanon unveränderlich wäre, ließe sich angesichts der Entwicklung der Dokumentarischen Methode von ihren Anfängen bis in die 2000er Jahre allerdings nur schwerlich behaupten (vgl. Nohl et al. 2013). Alleine die maßgeblichen Veränderungen, die Bohnsack (2017) in Bezug auf den Begriff des Erfahrungsraums vorgeschlagen (und mit denen er diesen Begriff von jenem des Orientierungsrahmens tendenziell entkoppelt) hat, zeigen die produktive Dynamik der Dokumentarischen Methode. Es war und ist unser Interesse, das schreiben wir auch in unserem Beitrag, die Dokumentarische Methode für die Analyse institutionell und organisatorisch gerahmter pädagogischer Interaktion weiterzuentwickeln. Mit dieser Weiterentwicklung weichen wir notwendigerweise von dem Bekannten ab (sonst wäre es keine). Unsere methodische und methodologische Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode verstehen wir als eine praxeologische Entwicklungsarbeit, weil sie sich gleichermaßen auf die empirische Forschungspraxis und deren theoretische Einordnung stützt. Damit bewegen wir uns auf den Grundlagen der Dokumentarischen Methode, die – wie Bohnsack (2017) gerade mit seiner „Praxeologischen Wissenssoziologie“ untermauert hat – keine theorielose Offenheit gegenüber empirischen Daten propagiert, sondern von einem reflexiven Verhältnis zwischen grundlagentheoretischen Begriffen und empirischer Rekonstruktion lebt. Für die Methodenweiterentwicklung ist es u. E. nicht entscheidend, ob die neu entwickelten Vorschläge dem Bisherigen entsprechen, sondern ob sie sich in der Forschungspraxis und im wissenschaftlichen Diskurs als dem Gegenstand – hier die pädagogischen Interaktionen – angemessen und als theoretisch plausibel erweisen.

Ausblick

Mit unserem Beitrag und der Replik von Tanja Sturm wird evident, dass es mindestens zwei verschiedene Ansätze zur dokumentarischen Interpretation pädagogischer Interaktionen gibt, die sich durch unterschiedliche Fragestellungen, die herangezogenen Grundagentheorien und Begriffe, gewisse methodische Feinheiten und als Resultat auch durch ihre empirischen Ergebnisse unterscheiden.² Aus unserer Sicht lohnt es sich, diese Debatte weiterzuführen. Zentrale Fragestellungen, die eine solche Diskussion behandeln sollten, könnten sein:

- Wie, d. h. mit welchem methodischen Design und vor allem welchen grundagentheoretischen Zugängen bekommt die Dokumentarische Methode Zugang zu dem Phänomen, dass in pädagogischen Einrichtungen (Schulen, Kindertagesstätten, Erwachsenenbildungsstätten, etc.) nicht nur Wissen vermittelt und erzogen, sondern auch Wissen angeeignet wird und Menschen sich verändern?
- Wie lässt sich die für Wissensvermittlung und Erziehung grundlegende Asymmetrie zwischen Pädagog*innen und ‚Pädagogisierten‘ in ihrer Überlagerung mit gemeinsam geteilten oder auch jeweils eigenen konjunktiven Erfahrungsräumen denken?
- Wie kann die Bedeutung des meist organisatorischen Charakters dieses pädagogischen Geschehens erfasst werden?
- Wie ist die Professionalität von Pädagog*innen auf die pädagogischen Kerntätigkeiten (Unterrichten, Lehren, Erziehen, Beraten) zu beziehen?
- Wie gestaltet sich die Passung von Methodologie, Methode und Forschungsgegenstand in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung der Forschungsvorhaben?

Wir sind uns sicher, dass die Vielzahl bereits abgeschlossener und laufender empirischer Untersuchungen in diesem Bereich die Diskussion zu den o. g. Fragen ebenso bereichern werden wie deren grundagentheoretische Reflexion. Aus diesem Grund sollten sich alle, die mit der Dokumentarischen Methode zu pädagogischen Gegenstandsbereichen forschen, eingeladen fühlen, zu dieser Debatte beizutragen.

2 Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass schon der Begriff der und Fokus auf die pädagogische Interaktion Gegenstand der Kontroverse ist.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020a). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen: Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 215-238). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020b). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht – Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, Barbara, U. Schütte, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 112-125). Weinheim und Basel: Juventa Beltz.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Gresch H., & Martens, M. (2019). Teleology as a tacit dimension of teaching and learning evolution: A sociological approach to classroom interaction in Science Education. *Journal for Research in Science Teaching* 56(2), 243-269.
- Gresch, H. (2020). Teleological explanations in evolution classes: video-based analyses of teaching and learning processes across a seventh-grade teaching unit. *Evolution: Education and Outreach* 13(10), 1-19.
- Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Berlin: Lang.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(1), S. 72–90.
- Nohl, A.-M. (2020). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In: Ders. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 238-291.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., & Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 9-40). Opladen: Budrich.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.

*Tobias Bauer, Georg Geber, Sophie-Cathérine Görtler,
Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Dominique
Matthes*

Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Methodisch- methodologische Anfragen an Forschung zum Thema Schulentwicklung

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode gilt mittlerweile als etablierte Forschungsmethode in Schulpädagogik und Schulforschung (u. a. Leonhard et al. 2018; Asbrand 2011, 2009; Böhme 2008). Kaum erforscht ist jedoch, auf welche Art und Weise in den hierunter angesiedelten Studien die jeweils getroffenen gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Entscheidungen die wissenschaftliche Erschließung von Schule mitbedingen und welche Potenziale und Grenzen hieraus evozieren. Ausgehend von einem wissenschaftlichen Austausch von schulpädagogisch verorteten und dokumentarisch forschenden Wissenschaftler*innen in der Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode (AgDM) (Hinzke et al. i. E.) entstand die Idee, eben jenes spezifische Verhältnis von Schulpädagogik bzw. Schulforschung (Gegenstand) und Dokumentarischer Methode (Methode/Methodologie) stärker in den Blick zu nehmen (vgl. auch Bauer et al. 2020). Dies geschieht seit Anfang 2020 im Rahmen des DFG-geförderten Netzwerkes „Dokumentarische Schulforschung“ (NeDoS)¹. Im Zuge des vorliegenden Beitrags, der sich als Werkstattbericht versteht, soll das

¹ Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 431542202. Laufzeit: 01/2020-06/2022.

grundsätzliche Potenzial dieser Idee der Verhältnisbestimmung von gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Aspekten sowohl entlang bereits publizierter als auch gegenwärtig entstehender Studien nachgegangen werden. Zur Komplexitätsreduktion wählen wir für die folgende Darstellung exemplarisch das Feld der Schulentwicklungsforschung aus und fokussieren dabei auf spezifische Settings von Gruppendiskussionen, die mit der Dokumentarischen Methode interpretiert wurden, innerhalb von Untersuchungen zu Schulentwicklung.

Auffälligkeiten bei der Relationierung der Diskursbewegungen in Diskussionen mit Schulleitungen² und Lehrpersonen, die sich während der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial eines in der Schulentwicklungsforschung zu verortenden Promotionsvorhabens im Rahmen einer Arbeitssitzung der AgDM zeigten, waren Anlass für eine intensive Beschäftigung mit dieser spezifischen Gruppenzusammensetzung. Die darauffolgende Interpretation ausgewählten Datenmaterials schien darüber hinaus für die Forschung mit der Dokumentarischen Methode im Kontext Schulentwicklung bedeutsam. Denn wenngleich Schulleitungen als „Motoren der Schulentwicklung“ (Schratz 1998) verstanden werden, gelten die Lehrer*innen als „Hauptakteure in diesem Prozess [...], auf die daher verstärkt das Augenmerk zu richten ist“ (Baum 2014, S. 22). Das Verhältnis der Orientierungen dieser beiden Akteursgruppierungen wurde bislang empirisch noch nicht hinreichend untersucht. Daher sollten die Diskursbewegungen und damit einhergehend die Positionierungen der Akteursgruppierungen zueinander näher betrachtet werden.

Um den Aufbau und die Grundidee des Beitrags entlang der Genese der Auseinandersetzung zu Fragen der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung ausgehend von der gemeinsamen Interpretationspraxis nachvollziehbar zu machen, sollen in einem ersten Schritt zunächst das aus der AgDM hervorgegangene und mit dem NeDoS verbundene Anliegen und Vorgehen zur Erschließung Dokumentarischer Schulforschung ausführlicher dargestellt werden (Kapitel 2). Daran anschließend erfolgt die gegenseitige Durchdringung von gegenstandsbezogenem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischem Ansatz über zwei Zugänge: Im Sinne einer Bestandsaufnahme wurde eine Sichtung bereits vorliegender Studien der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung insbesondere vor dem Hintergrund der Auffälligkeiten bei der Diskursrelationierung vorgenommen. Die Ergebnisse dieses Studienreviews werden nach der Darstellung unseres Vorgehens vorgestellt (Kapitel 3). Eben jener Auffälligkeit

2 Wenn im Rahmen des Beitrags von Schulleitungen die Rede ist, dann ist (sind) im engeren Sinne die/der Schulleiter*in(nen) bzw. deren/dessen Stellvertretung(en) gemeint.

wurde in der AgDM auch mit einer Sekundäranalyse³ von Datenmaterialien empirisch nachgegangen. Das Gruppendiskussions-Material des Ausgangsprojekts, in dem die Frage bei der ersten Interpretation aufgekommen war, wurde mit einem anderen laufenden Forschungsprojekt ähnlichen Settings verglichen. Nach einer Konkretisierung des Forschungsanliegens und der Abbildung der Projektkontexte, aus denen die Transkriptauszüge stammen, wird das methodische Vorgehen der Sekundäranalyse dargestellt. Die Ergebnisse der Interpretation werden an drei exemplarischen Transkriptauszügen verdeutlicht und daraufhin zueinander in Verhältnis gesetzt (Kapitel 4). Abschließend werden die Ergebnisse der beiden Zugänge – Studienreview und Sekundäranalyse – zusammengeführt und diskutiert (Kapitel 5).

2 Die Idee der Konzeption Dokumentarischer Schulforschung

Ein zentrales Anliegen der Konzeption einer Dokumentarischen Schulforschung ist es, das Potenzial und die Grenzen für die wissenschaftliche Erschließung des Forschungsfeldes Schule aufzuzeigen, wenn dieses mit den Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie und unter Nutzung der Dokumentarischen Methode ausgeleuchtet wird. Dabei werden nicht allein über die Aufarbeitung und Systematisierung gegenwärtiger Diskurslinien, sondern zugleich über die kontinuierliche Interpretationspraxis und unter Einbezug eigener Studien⁴ Möglichkeiten, offene Fragen und Leerstellen in den wissenschaftlichen Diskursen um Schulforschung und die Dokumentarische Methode hervorgebracht und im Zuge ihrer Aufarbeitung konturiert. Die mehrdimensional angelegte Auseinandersetzung zu Dokumentarischer Schulforschung ist somit auch auf gegenwärtig entstehende und künftige Forschung ausgerichtet, indem Forschungsdesiderate erkennbar werden, die das Feld der Schulforschung selbst, aber auch darüber hinaus inspirieren können.

Unter *Dokumentarischer Schulforschung* verstehen wir eine auf der Praxeologischen Wissenssoziologie basierende und mit der Dokumentarischen Methode operierende Forschungsrichtung, die die Institution Schule inklusive der in ihrem Kontext ablaufenden Prozesse und die dem Handeln der Akteur*innen zugrundeliegenden Wissensstrukturen zu rekonstruieren sucht. Dokumentarische Schulforschung ist dabei in erster Linie auf die Meso- und die Mikroebene

3 Unter Sekundäranalyse wird in diesem Beitrag eine Forschungsstrategie verstanden, die zur Bearbeitung eines Forschungsinteresses auf bereits vorliegende Originaldaten rekurriert und diese im Sinne einer ergänzenden Analyse (Heaton 2008) vertiefend untersucht (zu qualitativen Sekundäranalysen als Forschungsstrategie Medjedović 2014).

4 Damit sind die Projekte der Mitglieder der AgDM bzw. des NeDoS gemeint.

des Schulsystems ausgerichtet, d.h. auf die Einzelschul- und Unterrichts- bzw. Akteursebene. Sie kann als ein Teil der qualitativ ausgerichteten Schulforschung begriffen werden (Asbrand 2009; Böhme 2008), der sich in besonderer Weise für die Rekonstruktion der Alltagspraxis schulischer Akteur*innen sowie der dieser Praxis zugrundeliegenden Erfahrungs- und Wissensbestände eignet. Charakteristisch ist hierbei eine auf das Feld der Schule abgestimmte, offene und explorative, aber auch kritische Herangehensweise an die feldimmanenten Themen und Problemstellungen. Eine Herangehensweise an schulische Phänomene im Rahmen einer Dokumentarischen Schulforschung zeichnet sich zugleich durch eine hohe Sensibilität für die Ambivalenzen und Dynamiken im Feld der Schule aus.

Ausgehend von der zunächst insbesondere auf der Interpretationsarbeit basierenden Praktiken der AgDM mussten für die Konzeption Dokumentarischer Schulforschung innerhalb des NeDoS weiterführend entsprechende Strategien entwickelt werden, um Phänomenen sowohl in einem ‚Blick nach außen‘ (auf die Forschungsfelder und die dort bereits angesiedelten Studien) als auch in einem ‚Blick nach innen‘ (in Bezug auf die eigenen Datenmaterialien) nachspüren zu können. Hierfür erwies es sich als zielführend, sich sowohl bestehenden Studien zuzuwenden (A) als auch eigene empirische Materialien und Daten nach ‚blinden Flecken‘ zu befragen (B).

Zu A) Eine analytische Sichtung und Systematisierung vorliegender Arbeiten der Schulforschung, in denen die Dokumentarische Methode genutzt wurde, ergab, dass in diesen je verschiedene schulpädagogische Forschungsgegenstände fokussiert werden. Ein erster Ordnungsversuch, der sich auch an den von den Forschenden selbst gewählten Begriffen orientierte, führte zur Identifikation von sechs Gegenstandsfeldern⁵, zu denen im wissenschaftlichen Diskurs um die Erschließung von Schule Veröffentlichungen vorliegen:

- Schule als Organisation,
- Schulkultur,
- Prozesse der Schulentwicklung,
- Unterricht,
- Professionalität und Professionalisierung von an Schulen berufstätigen Personen (insbes. Lehrer*innen und Schulleitungen) sowie
- Forschung zu weiteren Akteursgruppen innerhalb von Schule (insbesondere Schüler*innen).

5 Diese Gegenstandsfelder erwiesen sich für die bisherige Arbeit als tragfähig, sind aber nicht als abschließend zu verstehen.

Dokumentarische Schulforschung weist demnach ein breites und vielfältiges Gegenstandsspektrum auf, sodass sich eine differenzierte Betrachtung vorliegender Studien in den jeweiligen Feldern anbietet⁶. Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung zur Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung wird in diesem Beitrag in Kapitel 3 exemplarisch das Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘ fokussiert.

Zu B) Zugleich entstand aus dem in der AgDM stattfindenden, diskursiven Austausch zu den in den Forschungsprojekten der Mitglieder relevanten methodologischen und methodischen Zugängen bei der Erhebung und Auswertung sowie den genutzten Datensorten eine zunächst lose Sammlung von Fragen. Diese erwiesen sich auf Basis einer eingehenden und fortschreitenden Beschäftigung und Literaturrecherche sowie unter Hinzuziehung des Forschungsstandes dann nicht mehr nur als offene Fragen am Einzelprojekt, sondern insbesondere auch als Leerstellen in den Diskursen um die Dokumentarische Methode allgemein wie auch speziell in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung. Um diese Fragen und Leerstellen zu systematisieren, wurden die verschiedenen Dimensionen in eine Heuristik zur analytischen Differenzierung verschiedener Ebenen bzw. Schwerpunkte überführt (s. Abb. 1).



Abbildung 1: Heuristik der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte (© d. Vf.)

6 Eine noch offene Frage ist die der Relationierung der schulpädagogischen Forschungsgegenstände, wenn es um die umfassende Betrachtung mit Blick auf eine Dokumentarische Schulforschung gehen soll. Im Kontext des NeDoS wird in sechs Arbeitstagen u. a. dieser Frage nachgegangen.

Bei der Erstellung und Verwendung der Heuristik hat sich als wichtiger Punkt herauskristallisiert, dass alle vier Dimensionen als in Relation zueinander zu verstehen sind. So berührt die in diesem Beitrag fokussierte empirische Frage nach der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung beispielsweise in der Dimension ‚Prozess der Datenerhebung‘ die Frage nach der – für den betrachteten (Forschungs-)Gegenstand (hier: Schulentwicklung) angemessenen – Zusammensetzung von Gruppen in Schulen. Gleichzeitig lässt sich im Hinblick auf die Dimension ‚Prozess der Datenauswertung‘ dann u. a. aber auch die Frage formulieren, inwiefern bei der Rekonstruktion geteilten Wissens der Gruppe hierarchische Verhältnisse in der Gruppe zu berücksichtigen und mit Blick auf Abhängigkeiten und soziale Erwünschtheit zu untersuchen sind.

In den beiden nachfolgenden Kapiteln sollen auf Basis der Heuristiken der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände (A) und der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte (B) die Zugänge, die sich innerhalb der AgDM etabliert haben und die Ausgangspunkte für die Weiterarbeit im NeDoS sind, von der Ebene der allgemeinen Darstellung in die konkrete Bearbeitung von Phänomenen im Feld der Schulentwicklungsforschung überführt und vor dem Hintergrund der in der Einleitung aufgeworfenen Frage näher vorgestellt werden.

3 Studienreview: Mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung

In diesem Kapitel wird die im Rahmen der gemeinsamen Interpretation aufgekommene und im Zentrum der Sekundäranalyse (s. Kap. 4) stehende Frage – Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung – in der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung verortet. Es soll herausgearbeitet werden, inwieweit diese Frage im Kontext der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung bereits relevant geworden ist und welche Forschungsbefunde hierzu existieren. Insofern geht es uns nicht darum, Kategorien oder Konstrukte zu erarbeiten, die anschließend an die (parallel erfolgte) Sekundäranalyse eigenen Datenmaterials herangetragen und im Rahmen dieser überprüft werden, sondern vielmehr darum, die Frage als solche vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zu legitimieren. Der Zugang, der sich im Kontext der Heuristik der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände als tragfähig erwiesen hat, ist das sog. Studienreview. Bevor dessen Ergebnisse berichtet werden, werden zunächst das generelle Anliegen und Vorgehen dieses Zugangs dargelegt.

3.1 Anliegen/Vorgehen

Mit dem Studienreview verbanden sich folgende Ziele und Fragen⁷:

- Im Sinne einer Bestandsaufnahme ging es darum, einen Überblick über vorliegende Studien zur Schulentwicklung im Feld der Schulforschung zu erarbeiten, in denen die Dokumentarische Methode zum Einsatz kam: Welche Studien liegen bereits vor und wie lassen sie sich systematisch fassen?
- Durch einen Vergleich der Studien und die Einordnung in die Schulentwicklungsforschung als solche im Feld der Schulforschung sollte ein Verständnis der Spezifik der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung erlangt werden: Was ist das Charakteristische des jeweiligen Gegenstandsfeldes bzw. der Schulentwicklungsforschung in Wechselbeziehung mit der Dokumentarischen Methode?
- Erkennbar werdende offene Fragestellungen bzw. Leerstellen im schulpädagogischen Diskurs sollten als Desiderate weiterer Forschungsarbeiten erschlossen werden und als Forschungsperspektiven entwickelt werden: Was sind ‚blinde‘ Flecken?

Um diese Ziele erreichen zu können, wurden in diesem konkreten Fall zunächst alle gefundenen Studien aufgelistet, in denen im Kontext Schulentwicklung eine ausgewählte Frage-/Problemstellung mit der Dokumentarischen Methode erforscht wurde. Entsprechende Begrifflichkeiten, nach denen im Titel und/oder den Schlagwörtern Ausschau gehalten wurde, waren daher ‚Schulentwicklung‘ sowie ‚Dokumentarische Methode‘ – und berücksichtigten damit insbesondere auch, wie die Autor*innen ihre Beiträge verorten. Zurückgegriffen wurde u. a. auf die von Arnd-Michael Nohl verwaltete „Liste von Publikationen mit Bezug zur Dokumentarischen Methode“ mit dem Stand vom 07.01.2020⁸, die Eintragungen in Literaturdatenbanken wie FIS Bildung⁹ und die Literaturverweise in den so gefundenen Studien. Zur Gegenüberstellung der gefundenen Studien wurde eine Matrix erarbeitet, die im Prozess der Sichtung der Studien weiter ausdifferenziert werden konnte. Aktuell umfasst diese Matrix folgende Kategorien:

7 Die Ziele und Fragen des Studienreviews wurden für diesen Beitrag mit Blick auf das Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘ der Heuristik der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände konkretisiert.

8 URL: <https://www.hsu-hh.de/systpaed/wp-content/uploads/sites/755/2020/01/Litdok-Meth20-01-07.pdf>

9 URL: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html

- Forschungsgegenstand und Forschungsfrage der jeweiligen Studie,
- Aufgriff des Forschungsstandes in der jeweiligen Studie,
- Datenerhebung: Material und Sample der jeweiligen Studie,
- Datenauswertung: Ergebnisdarstellung der jeweiligen Studie und
- Ergebnisse und Erkenntnisse der jeweiligen Studie.

Obwohl es in erster Linie um eine stark auf die Dokumentarische Methode zugeschnittene Sichtung der Forschungsarbeiten/Studien ging, schien es abschließend nötig, diese in einen größeren wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang um Schulentwicklung einzuordnen. Dazu wurde auf Basis von Überblicksartikeln zum (Forschungs-)Gegenstand Schulentwicklung gesichtet, in welchem Kontext sich dieser herausgebildet hat und seit wann er überhaupt wie erforscht wird. Dies half nochmals, besser zu verstehen, wo Spezifika der Erforschung von Prozessen der Schulentwicklung mit der Dokumentarischen Methode liegen. Im Kontext des Beitrags wird aus Platzgründen auf eine dezidierte Einordnung verzichtet.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dieses Vorgehens für die mit der Dokumentarischen Methode operierende Schulentwicklungsforschung berichtet, beginnend mit einer Skizze des Gegenstandes Schulentwicklung.

3.2 Ergebnisse des Studienreviews: Kennzeichen der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung

Die Themen der Schulentwicklungsforschung sind sehr vielfältig, was Berkemeyer (2016, S. 205) zu der Aussage geführt hat, dass es sich bei Schulentwicklungsforschung um eine „gehetzte Disziplin“ handelt. Sie reagiert auf immer schneller folgende Reformimpulse wie Ganzttag, Inklusion, Lernstand, Schulinspektion, individuelle Förderung oder Schulstrukturen. Die Verwendung des Begriffs Schulentwicklung und analog dazu die Deklaration als Schulentwicklungsforschung ist entsprechend vielfältig, mit Rolff (2016, S. 115) sind die Begriffe „diffus“.

Zunächst werden die Ergebnisse des Studienreviews zur Schulentwicklungsforschung mit der Dokumentarischen Methode im Überblick und anschließend spezifisch mit Blick auf Studien, in denen gemeinsame Gruppendiskussionen von Schulleitungen und Lehrpersonen erhoben wurden, dargestellt.

3.2.1 Überblick

Die bislang analysierten sechzehn Veröffentlichungen, die sich explizit auf Schulentwicklung beziehen, sind im Zeitraum von 2006 bis 2019 erschienen – und stehen damit in Kontrast zur weitgehend durch Befragungen und Messungen geprägten, quantitativ ausgerichteten Schulentwicklungsforschung. Dabei sind die Studien an diversen Hochschulen verortet und weisen dementsprechend thematisch eine große Bandbreite auf. So finden sich sachbezogene Beiträge etwa zu Effekten eines Trainings zur Unterrichtsentwicklung (Bergmüller und Asbrand 2010), zur Herstellung von Ordnung an Schulen in segregierten Lagen (Fölker et al. 2013) sowie zum Umgang schulischer Akteur*innen mit bestimmten Anforderungen, etwa mit Bildungsstandards (Zeitler et al. 2013), Inklusion (Köpfer und Mejeh 2017) oder der Reform „Selbstständige Schule“ (Miceli 2018). Daneben finden sich aber auch Beiträge, die ihren Fokus auf methodische oder methodologische Aspekte richten, etwa dem Potenzial des Gruppendiskussionsverfahrens für die Erforschung von Schulentwicklungsprozessen (Asbrand et al. 2006) oder aber dem Potenzial von Längsschnittstudien (Fölker 2013).

Hinsichtlich der erhobenen Daten zeigt sich, dass die Daten zumeist aus kleineren Forschungsprojekten stammen, in denen manchmal an einer einzigen, überwiegend jedoch an mehreren Schulen erhoben wurde. Dabei dominieren Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren, die als methodischer Zugang im Kontext der Schulentwicklungsforschung besonders geeignet erscheinen (Asbrand et al. 2006). Unter den insgesamt elf Studien der mit der dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung, in denen das Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz kommt, finden sich zumeist Studien, in denen Lehrpersonen diskutieren. In drei Studien bestehen die Gruppen jedoch z.T. aus Schulleitung und Lehrer*innen, sodass sich einzelne Befunde zu diesbezüglichen Auffälligkeiten ergeben – auf diese wird in 3.2.2 dezidiert eingegangen. Nur eine Studie ist im Längsschnitt angelegt (Fölker 2013). Es finden sich Studien, die mit Mitschnitten realer Gruppentreffen – meistens von Lehrpersonen – operieren (Baum 2014; Emmerich und Werner 2013; Fölker 2013; Fölker et al. 2013). Interviews kommen dann zum Einsatz, wenn Mitglieder der Schulleitung im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (Köpfer und Mejeh 2017; Trumpa und Greiten 2016; Köpfer 2015). Nur eine Studie basiert auf Interviews mit Lehrpersonen, wobei diesen als sogenannte Change Agents in einem größeren Entwicklungsprojekt eine besondere Rolle zukommt (Stralla 2019). Eine Kombination von verschiedenen Erhebungsverfahren kommt einmal vor – Verknüpfung von Fragebogenstudie mit explorativer Interviewstudie bei Köpfer und Mejeh (2017).

Mit Blick auf die Datenauswertung zeigt sich, dass in der Regel einzig die Dokumentarische Methode verwendet wird. Nur einmal findet sich eine Methodentriangulation mit der Objektiven Hermeneutik (Baum 2014). Der Grad der Explikation, wie die Dokumentarische Methode in ihren Arbeitsschritten methodisch verwendet wurde, variiert dabei genauso wie der Grad des Aufgreifens von Grundkategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie deutlich zwischen den Veröffentlichungen. Beispielsweise wird in manchen Veröffentlichungen zwischen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata differenziert (z. B. Fölker 2013), in anderen wird durchweg der Begriff der Orientierung genutzt (z. B. Fölker et al. 2013).

Die Datenauswertung führt zu Ergebnisdarstellungen, die zum einen der Illustration methodisch-methodologischer Probleme, zum anderen der Explikation eines gegenstandsbezogenen Mehrwertes dienen. Oftmals wird dabei auf den explorativen Charakter der Untersuchung verwiesen, wobei drei Studien die Ebene der Typenbildung erreichen (Köpfer 2015; Köpfer und Mejeß 2017; Stralla 2019). Durch die eigene Studie entstandene methodologische Weiterentwicklungen werden selten thematisiert (Goldmann 2017).

3.2.2 Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen

Wie einleitend beschrieben, ist bei der gemeinsamen Interpretation in der AgDM der Aspekt der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung aufgefallen. Daher werden nun jene drei Studien aus dem Studienreview ausführlicher vorgestellt, in denen sich bereits erste Erkenntnisse zu Auffälligkeiten in derart zusammengesetzten Gruppendiskussionen finden lassen. Dies sind die Studien von Baum (2014), Goldmann (2017) und Miceli (2018).

In der Untersuchung zu Strukturproblemen der Bearbeitung von Entwicklungsanlässen in schulischen Gruppen von Baum (2014) wurden Mitschnitte realer Gruppentreffen und Audioaufnahmen angeleiteter Diskussionen dreier Gruppen, die an ihren Schulen mit Prozessen der Schulentwicklung beauftragt sind, dokumentarisch ausgewertet (ebd., S. 48f.). Die Analyse der Orientierungsrahmen wurde anschließend erweitert durch eine Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen mithilfe der Objektiven Hermeneutik, um dadurch zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen (ebd., S. 49). Es wurden drei Ebenen beleuchtet: die Ebene der Auswirkungen externer und interner Entwicklungsanlässe auf die Kommunikations- und Kooperationsprozesse in schulischen Gruppen, die Ebene der Bewältigung der Entwicklungsanlässe in schulischen Gruppen mit Blick auf Bearbeitungsweisen verschiedener Akteur*innen und

die Ebene der Prägung der kooperativen Bearbeitungsprozesse durch die Organisation Schule (ebd., S. 12). Insbesondere aus der zweiten Ebene ergeben sich in Verbindung mit der Tatsache, dass in zwei der drei Gruppen die Schulleitungen anwesend waren, Bezüge zu der im Zentrum dieses Beitrags stehenden Frage, wenngleich die diskursiven Bezugnahmen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen innerhalb der Untersuchung nicht explizit befragt werden. Zusammenfassend sind mit Blick auf diesen Beitrag folgende Befunde der Studie auch für die Weiterarbeit im NeDoS bedeutsam:

- Verhalten und Einstellung der Schulleitung sind mit Blick auf die Bearbeitung von Entwicklungsanlässen in der Schule bzw. in einer Gruppe relevant (ebd., S. 86),
- die Exponiertheit von Schulleitung gegenüber den Lehrpersonen bzw. anderen Mitgliedern der untersuchten Gruppen (z.B. ebd., S. 122) sowie
- die wechselseitige Legitimation und Stärkung von Schulleitung und den zur Umsetzung der Schulentwicklung eingerichteten Steuergruppen/Steuerungsteams (z. B. ebd., S. 86).

Den (Dys-)Funktionalitäten der Schulentwicklungsprogrammatik für die schulische Entwicklungspraxis ging Goldmann (2017) nach und fragte, wie Schulentwicklung überhaupt vollzogen wird. Dazu führte er an drei Schulen der Sekundarstufe I Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unter der Bedingung durch, dass mindestens ein Schulleitungsmitglied anwesend sein sollte. Im Gegensatz zu Baum (2014) wurden keine Aufnahmen realer Gruppentreffen angefertigt, sondern die zentralen Normen der Programmatik im Einstiegsimpuls reproduziert, um die Praxis in actu beobachten zu können (Goldmann 2017, S. 12). Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte ausschließlich mit der Dokumentarischen Methode (ebd., S. 12). In den drei Fällen dokumentieren sich unterschiedliche Auffälligkeiten in den Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen. Während die Lehrpersonen im Fall PBS¹⁰ ihre Einzelinteressen der bestimmten, differenzverhindernden Position der Schulleitung, die von den Lehrpersonen eigentlich geteilt werden soll, entgegensetzen und damit Differenzen offenbaren (ebd., S. 129f.), wird die Schulleitung im Fall NKS¹¹ von den Lehrpersonen aufgrund der von ihnen offenbarten Unwissenheit um die Prozesse im Kontext von Schulentwicklung exponiert (ebd., S. 163) und so Differenz deutlich. Doch auch im Fall NKS wird der innovationsgerichtete Kurs der Schulleitung, den sie mit Suggestivfragen nach außen hin durchzusetzen sucht,

¹⁰ Pater-Brown-Schule.

¹¹ Nick-Knatterton-Schule.

von den Lehrpersonen nicht angenommen und durch Schilderungen von Problemsituationen seitens der Lehrpersonen konterkariert (ebd., S. 197 sowie 251f.). Interessant ist, dass der in Fall MMS¹² anwesende Teamleiter trotz fehlender formaler Führungsrolle¹³ ebenfalls exponiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen drei Fällen die anwesenden Mitglieder den Diskurs – ob aktiv oder passiv – mitstrukturieren, aber Differenzen zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen aufscheinen.

Die aktuellste Studie, in der sich Hinweise zu den Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung haben finden lassen, beschäftigt sich mit der Frage, wie Schulen mit dem Spannungsfeld aus pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen vor dem Hintergrund einer erweiterten schulischen (Gestaltungs-)Autonomie umgehen (Miceli 2018). Konkreter wird im Kontext des Projektes „Selbstständige Schule“ nach dessen Rekontextualisierung und den Mustern im Umgang mit den vorhandenen Strukturen, den damit verbundenen Aushandlungsprozessen und der schulinternen Prozesssteuerung gefragt (ebd., S. 6). In den sieben Gruppendiskussionen waren „Mitglieder der Schulleitung, der Arbeits-, Projekt- oder Steuergruppen“ (ebd., S. 7) anwesend, „die an der Konzipierung, Planung und Steuerung der Maßnahmen in den einzelnen Schulen beteiligt waren“ (ebd.). Aus den Falldarstellungen, die die Interpretationsergebnisse der Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode abbilden, lassen sich folgende Modi des Gesprächsaufbaus für die Weiterarbeit im NeDoS gewinnen:

- Die Schulleitung tritt als Sprecher*in der Gruppe in Erscheinung, die/der den Rahmen für die Redebeiträge des Kollegiums aufbaut und das Rederecht anschließend abgibt (ebd., S. 158).
- Die Schulleitung reagiert auf den Impuls (ebd., S. 186, 230).
- Die Schulleitung strukturiert das Gespräch, indem sie bzw. er das Rederecht abgibt (ebd., S. 274f.).
- Das Rederecht wird zu Beginn von den Beteiligten ausge-/verhandelt (ebd., S. 208, 250).

Interessant ist dabei, dass der letztgenannte Modus in den Gruppen auftritt, in denen ‚nur‘ die stellvertretende Schulleitung anwesend ist bzw. die Gruppe ausschließlich aus Mitgliedern der erweiterten Schulleitung besteht.

Im Querschnitt über die drei vorliegenden Studien ergibt sich, dass unterschiedliche Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in den Gruppen sichtbar werden, wenngleich alle durch ihre jeweilige (Re-)Aktion

12 Miss-Marple-Schule.

13 Damit ist gemeint, dass er nicht die Stellung eines Schulleiters und entsprechend rein rechtlich gesehen keine Weisungsbefugnis gegenüber seinen Kolleg*innen hat.

die Gespräche mitstrukturieren. Deutlich werden verschiedene Modi, in denen die Schulleitung in den Diskussionen in Erscheinung treten kann. Da die im Kern dieses Beitrags stehende Frage allerdings nicht im Zentrum des Forschungsinteresses der drei eben referierten Studien lag, finden sich in diesen auch nur vereinzelt explizite Bezüge hierzu. Die für die Schulentwicklungsforschung jedoch relevante method(olog)ische Reflexion dessen, in welchem Verhältnis die zentralen Akteur*innen bei der Entwicklung von Schule zueinander stehen, konnte auf der Basis von Daten aktuell laufender Forschungsprojekte von Wissenschaftler*innen der AgDM im Rahmen einer projektübergreifend angelegten Sekundäranalyse in den Blick genommen werden, deren Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

4 Sekundäranalyse: Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften

Die Frage nach der diskursiven Bezugnahme von Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen ergab sich – wie oben dargelegt – zunächst aus der konkreten Interpretationsarbeit an einem Forschungsprojekt in der AgDM. Über die gemeinsame Bearbeitung und die Feststellung, dass diese Frage auch in einem anderen Forschungsprojekt innerhalb der AgDM virulent wurde, schloss sich zum einen ein dezidiert Fokus im Kontext des Studienreviews (s. Kap. 3) sowie zum anderen die projektübergreifende Bearbeitung im Horizont einer Sekundäranalyse an, die in diesem Kapitel thematisiert werden soll. Im Folgenden sollen mit einer Sekundäranalyse, die systematischer als vorliegende Studien der interessierenden Frage nach den Diskursbewegungen und damit einhergehend den Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung nachgehen wird, Ergebnisse herausgearbeitet werden. Aufbauend darauf werden methodische und methodologische Überlegungen illustriert.

4.1 Datengrundlage und leitende Fragestellung der Sekundäranalyse

In der Sekundäranalyse wurden Daten aus zwei aktuell laufenden Dissertationsprojekten zusammen- und gegeneinander geführt.

Das Projekt von Geber¹⁴ befasst sich mit dem Umgang von an Schulen berufstätigen pädagogischen Fachkräften mit Nachteilsausgleichen. Zielsetzung

14 Arbeitstitel: Leistung gerecht und inklusiv bewerten?!

des Projekts ist eine Exploration der Handlungspraxis in Regelschulen in Bezug auf kompensatorische Maßnahmen zum Ausgleich von ‚Beeinträchtigungen‘. Die Handlungspraxis und die dahinter liegenden Logiken werden anhand von sechs Gruppendiskussionen (Bohnsack 2013) mit pädagogischen Fachkräften, die in ihren jeweiligen Schulen (meist durch die Schulleitungen) als erfahren im Umgang mit Nachteilsausgleichen identifiziert wurden, rekonstruiert. Die Auswertung der Gruppendiskussionen findet anhand der Gesprächsanalyse mithilfe der Dokumentarischen Methode statt (Przyborski 2004). Dabei waren die Gruppen durchgängig heterogen (in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) besetzt, da davon ausgegangen wurde, dass es sich bei Nachteilsausgleichen um einen Forschungsgegenstand handelt, der qua der Handreichungen des Ministeriums kooperativ zwischen den beteiligten Fachkräften bearbeitet werden soll (MSB 2017, S. 6). Entsprechend werden Nachteilsausgleiche in der Arbeit als Gegenstand der Schulentwicklung gerahmt, da sie als immer wieder in der Auseinandersetzung mit Einzelfällen aufkommender Anspruch der Positionierung der Organisation und der in ihr tätigen pädagogischen Fachkräfte verstanden werden. Im Fokus der Sekundäranalyse stand aus diesem Projekt das Material aus zwei Diskussionen¹⁵, in denen die Schulleitungen beteiligt waren.

Das Projekt von Görtler¹⁶ hingegen setzt sich mit den Verständnissen und Orientierungsrahmen von Akteur*innen an Einzelschulen bezüglich schulischer Inklusion auseinander und will dabei die bei der Umsetzung von schulischer Inklusion auftretenden Spannungsfelder herausarbeiten. An sieben Schulen, deren Selbstdarstellungen (z.B. Onlinepräsenz oder Schulprogramm) sie als inklusiv bzw. sich dahingehend entwickelnd ausweisen, wurden Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften geführt. An zwei dieser Gruppendiskussionen nahmen auch Mitglieder der Schulleitungen teil. Die dadurch gegebene Heterogenität (ebenfalls in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) soll die Perspektiven innerhalb der inklusiven Schulentwicklung, die als Entwicklung des gesamten Systems Schule verstanden wird (Rolff 2007), abbilden. Dabei wurden z.T. bestehende funktionale Gruppen genutzt, wodurch in einigen Gruppen die stellvertretenden Schulleitungen, in einer auch die Schulleitung anwesend waren. Aus diesem Projekt wurde ebendiese Gruppendiskussion, an der die Schulleitung beteiligt war, in die Sekundäranalyse einbezogen.

15 Diese beiden Diskussionen waren auch Gegenstand von Interpretationssitzungen der AgDM und damit auch (mit) Ausgangspunkte der Fragestellung nach den Relationierungen der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung.

16 Arbeitstitel: Verständnisse und Orientierungen schulischer Inklusion an Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion

Ein Anhaltspunkt für eine Komparation der Daten beider Projekte bestand darin, dass sich beide Studien im Rahmen von Schulentwicklungsforschung bewegen und dabei unterscheiden zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen schulischer Akteur*innen. Auch wenn die Nuancen anders gesetzt wurden, spielen in beiden Arbeiten Bezüge zur Wissenssoziologie Mannheims, insbesondere zum konjunktiven Erfahrungsraum und dessen method(olog)ischer Bearbeitung im Horizont der Dokumentarischen Methode, eine wesentliche Rolle. Die Daten boten sich für einen Vergleich im Rahmen einer Sekundäranalyse an, da sich in beiden Projekten Schulleitungen und Lehrpersonen in gemeinsamen Gruppendiskussionen mit Aspekten des schulischen Umgangs mit Heterogenität auseinandersetzen – demnach also von einer grundsätzlichen Nähe der Forschungsgegenstände und des Samplings ausgegangen werden konnte. So ergab sich für eine projektübergreifende Betrachtung im Sinne einer Sekundäranalyse eine verbindende Fragestellung mit methodologisch-methodischer Ausrichtung: *Inwiefern zeigen sich in einer dokumentarischen Analyse von Relationierungen der Diskursbewegungen innerhalb von Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften projektübergreifende Gemeinsamkeiten?*

Im Zuge der Analyse sind die Schulleitungen in den Fokus geraten, da diese projektübergreifende Gemeinsamkeiten aufzuweisen schienen. Der gewählte Fokus auf die oben angeführten Relationierungen innerhalb der Gruppendiskussion stellt jedoch nur einen von vielen möglichen Aspekten dar, die aus heterogenen (in Bezug auf Professionen und Funktionen in der Schule) Gruppenkonstellationen entstehen können.

Um Reifizierungen zu vermeiden, wurde bewusst in den ersten Schritten der Sekundäranalyse nicht benannt, wer Schulleitung oder Lehrperson ist. So sollte gewährleistet werden, dass die Analyse des Materials nicht durch Vorannahmen über die jeweiligen Diskussionsteilnehmenden geleitet wird¹⁷. Unter dieser Prämisse entwickelten die Interpretierenden¹⁸ zuerst eine formulierende und reflektierende Interpretation anhand des Datenmaterials aus den beiden Projekten. Ein besonderer Fokus bei der reflektierenden Interpretation wurde auf die Diskursorganisation in den eingebrachten Passagen gelegt, um so Relationierungen zwischen den Diskursbewegungen erkennen zu können. Im Anschluss daran führten die Interpretierenden die jeweiligen Analysen der

17 Ergänzend ist zu erwähnen, dass die im Review angeführten Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) sowie deren Erkenntnisse für die Interpretationen im Kontext der Sekundäranalyse zunächst keine Bedeutung hatten.

18 Hier ist anzufügen, dass die Ausgangsprojekte Verantwortenden aufgrund der vorherigen Analyse in den Promotionsprojekten bei den ersten Analysen bewusst keine Interpretationen einbrachten, um die Perspektiven der anderen Mitglieder der AgDM nicht durch vorherige Erkenntnisse zu lenken.

Passagen aus den Einzelprojekten zusammen und hielten sie gegeneinander, um so mittels komparativer Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Inhalten sowie der Diskursorganisation zu identifizieren (Bohnsack 2013; Przyborski 2004).

Erst danach wurden die Professionen und Funktionen der Diskutanden in der Organisation Schule mit in die Interpretation einbezogen, um mögliche Verbindungen zu den rekonstruierten Diskursbewegungen herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen verfolgte das Ziel, die wechselseitigen Bezugnahmen der Akteur*innen unter dem Ausschluss von Vorannahmen zu ihren Professionen und Funktionen in Schule in zwei Projekten systematisch vergleichend herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden anhand zweier Transkriptauszüge illustriert und plausibilisiert.

4.2 Analysen und Ergebnisse

Das Material, an dem die Ergebnisse der Analysen als erstes aufgezeigt werden, stammt aus einer Gruppendiskussion aus dem Projekt von Geber zu Nachteilsausgleichen. Dieses Material bildete zudem den Ausgangspunkt der übergreifenden Fragestellung für Studienreview und Sekundäranalyse. Hieran konnte in der primären Analyse im Rahmen des Promotionsprojekts ein geteilter Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, der sich an einer pädagogisch freien Gestaltung der kompensatorischen Maßnahmen zum Ausgleich von Beeinträchtigungen orientiert und sich gegen normative Ansprüche abgrenzt, welche die individuelle Gestaltung der Maßnahmen eingrenzen. Obwohl an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens eingegangen werden kann, ist dieser aber für die anschließend angeführte Analyse insofern von Bedeutung, dass die Diskursbewegungen in der Passage mit diesem in Relation gebracht werden (s. u.). Vor der detaillierten Analyse der Passage ist darüber hinaus anzuführen, dass sich das hier illustrierte Muster in der fallinternen Komparation an mehreren Stellen rekonstruieren und so – wenigstens für diese Gruppe – als prägend fassen lässt.

In der folgenden – die Vorgehensweise und Ergebnisse illustrierenden – Sequenz¹⁹ sind zum einen ein unterrichtender stellvertretender Schulleiter (SL) sowie drei weitere Lehrkräfte (L1 - L3) beteiligt. Im Vorgang zu der dargestellten Passage diskutiert die Gruppe Diskrepanzen in der Rechtslage in Bezug auf Lese-Rechtschreibschwäche und Dyskalkulie. SL steigt mit einem langen Redebeitrag ein:

19 Die Transkriptionen wurden in Anlehnung an Przyborski (2004) vorgenommen. Überlappungen wurden abweichend mit [...] gekennzeichnet.

- SL: [...] Und da war ich selbst auf einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie, wo jemand von der Schulaufsicht da war, einen Fortbildungsteil übernommen hat und ganz klar gesagt hat: „Die (.) haben da keinen Anspruch auf irgendetwas.“ (.) [...] Ja, in einer Leistungssituation müssen die gleich behandelt werden, (.) auch wenn die einen Teil ihrer=ihrer Lernzeit (.) ihrer Unterrichtszeit (.) sich mit anderen Dingen beschäftigt haben, weil alle wissen, dass das was im Moment die Klasse macht, das können die gar nicht. Also da is wirklich äh: eine rechtliche Regelung (.) da, die äh den ähm den Lernanforderungen der=der Kinder völlig zuwider läuft. (.) Aber das is=das ist im Moment die rechtliche Realität. (.)
- L3: <holt tief Luft>
- SL: Ich weiß nicht, wie so was zu Stande kommt? Das habe ich nicht recherchiert, wie=wie man äh: solchen (.) Unsinn letztendlich äh: (.) in=in (.) in Rechtsnormen gegossen hat. Und wer das und wer=wer=wer dafür [verantwortlich ist.]

Transkriptpassage aus GD Schiller-Schule, Zeilen 814-828

SL setzt in seinem Redebeitrag mehrere propositionale Gehalte: Er reproduziert in einem Wechsel zwischen Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen Erfahrungen in einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie. Die durch eine Fortbildnerin gesetzte Norm, dass bei Dyskalkulie Nachteilsausgleiche nicht gegeben werden dürfen, inszeniert SL in wörtlicher Rede: „Die haben keinen Anspruch auf irgendetwas“. Gleichzeitig stellt er aber durch seine weitergehenden Ausführungen gerade diese Norm aus Sicht seiner unterrichtlichen Handlungspraxis in Frage. Aus seiner Sicht gibt es eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen an einen individualisierenden Unterricht und dem schulbehördlichen Anspruch bezüglich einer Gleichbehandlung aller Lernenden in Prüfungen. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass SL Erfahrungen gemacht hat, die ein besonderes Wissen über die rechtlichen Gegebenheiten eröffnen. SL lässt sich dementsprechend als Experte für die schulbehördlichen und rechtlichen Ansprüche in der Diskussion verstehen. Allerdings verweist diese Expertise in den Augen von SL auf „Unsinn“, wodurch die als äußerlich wahrgenommenen Ansprüche als negativer Gegenhorizont erscheinen. Es deutet sich hier an, dass SL sein Wissen um diese Ansprüche in Relation zu dem Orientierungsrahmen der Gruppe deutet und bewertet, gemäß dem die Gruppe die Maßnahmen möglichst autonom gestalten will.

Darüber hinaus setzt SL mit der Diskrepanz zwischen rechtlichen Gegebenheiten und unterrichtlicher bzw. Prüfungspraxis ein Thema, mit dem sich

die anderen Diskussionsteilnehmer*innen in den unmittelbar folgenden Diskursbewegungen auseinandersetzen.

- L1: [mhm.]
Mo: Ja. Jetzt hat-sie=*Herr SL* ja jetzt eigentlich grad mit nem @schönen Problem (.) eigentlich@ konfrontiert. Was halten Sie denn davon?
L2: Kanns ja individuell lösen. (.) Man könnte denen ja eine entsprechende Klassenarbeit: einfach einführen, wenn sie eine Überprüfung brauchen, dann macht man eine Überprüfung auf ihrem Niveau (.) parallel zu denen. (.) [Was steht dagegen?]
SL: [Das ist rechtlich nich zulässig.]
L2: Ja, naja.
SL: °@(.)@° Sag ich jetzt mal so. (.)
L2: Mit Sicherheit!

Transkriptpassage aus GD Schiller-Schule, Zeilen 829-838

Der Moderator (Mo) macht durch seine Nachfrage nach der Positionierung der anderen Diskussionsteilnehmenden zu den propositionalen Gehalten, die SL geäußert hat, diese wiederum für die Gruppe relevant.

An der Reaktion von L2 wird eine Positionierung deutlich, die die rechtlichen Gegebenheiten und die schulbehördlichen Ansprüche an das Handeln auszublenden scheint. Die Auflösung des aufgeworfenen Dilemmas zwischen unterrichtlicher Praxis und Prüfungsbedingungen durch L2 erweist sich so als eine solche, die sich nur auf der Handlungsebene der Lehrkraft in der Prüfungssituation bewegt. Auf die daran anschließende Frage, was dagegenstehe, reagiert SL mit einer Antwort, die sich wiederum auf die von ihm eingebrachte von außen herangetragene rechtliche Norm bezieht: Die Lösung von L2 funktioniert nicht, weil sie rechtlich nicht zulässig ist. Im Sinne des geteilten Orientierungsrahmens relativiert SL nun diese Aussage wieder nach der Ratifizierung durch L2, indem er sich über die Aussage „sag ich jetzt mal so“ – wie schon zuvor über das Rahmen der rechtlichen Vorgaben als „Unsinn“ angedeutet – von den rechtlichen und schulbehördlichen Normen zu distanzieren scheint.

Hier zeigen sich zwei Ebenen, auf denen SL eine besondere Funktion in der Diskussion einnimmt: Erstens setzt er die propositionalen Gehalte, mit denen sich die Gruppe – auch nach dieser Sequenz – weiter auseinandersetzt. Diese generieren sich unter anderem aus einem anderen (hier angenommenen)

Erfahrungsraum²⁰, aus dem SL solche kommunikativen Wissensbestände einbringt, die ihn innerhalb der Gruppe zum Experten machen. Diese Wissensbestände werden allerdings von SL im Sinne des Orientierungsrahmens, den er mit den Lehrkräften teilt, als „Unsinn“ gedeutet. Zweitens zeigt sich auf der Ebene der Diskursorganisation die moderierende Funktion, die in diesem Fall auch die Diskussionsleitung des Moderators um die Rolle eines Ko-Moderators ergänzt. Mit seinen Aussagen verschiebt SL so auch die Grenzen des Sagbaren und inszeniert sich und die Gruppe als weitgehend autonom von den rechtlichen Vorgaben.

In der Durchsetzung eines komparativen Modus der projektübergreifenden Erkenntnisgenese soll nun Material aus dem Projekt von Görtler angeführt werden. Dieses stammt aus der Gruppendiskussion an Schule E, in der die Schulleitung teilnahm. In der illustrierenden Sequenz zeigt sich wie auch an anderen Stellen der Gruppendiskussion die moderierende Rolle der Schulleitung, die aktiv Einfluss auf die Richtung der Diskussion nimmt. Dabei wird immer wieder eine gemeinsame Orientierung der Gruppe deutlich, die in der Darstellung einer positiven Entwicklungsrichtung der Schule E hin zu inklusiver Schule besteht. Im folgenden Ausschnitt aus der Eingangssequenz der Gruppendiskussion sind die Schulleiterin (SL) sowie eine Sonderpädagogin (L8) beteiligt. L8 schneidet in ihrem Beitrag einen neuen thematischen Aspekt an.

- L8: ... und jetzt hab ich hier ne mittlerweile zehnte Klasse mit insgesamt drei:: Jungs mit geistiger Behinderung, wo ich ganz viel die Doppelsteckung bin, °und ähm des auch sehr gut funktioniert also, (.) wir waren jetzt in Italien mit der Klasse und ähm° es gibt dann natürlich immer noch, auch (.) komische Situationen oder seltsame oder auch (.) mmmh-- Berührungsängste nicht mehr so sehr, sondern irgendwo so bisschen Unverständnis oder (.) dass die andern sagen, sie ham da eigentlich (.) kein (.)
- ?: Bock drauf
- L8: w- ja von den drei mag ich den einen am liebsten oder so Geschichten
- ?: mhm mhm (.)
- L8: ähm aber, das würden sie vielleicht über andere Klassenkameradinnen auch sagen, insofern ja. (.)

20 In beiden Projekten wurden bisher keine soziogenetischen Typen gebildet, anhand derer Erfahrungsräume identifiziert werden könnten. Daher ist im Folgenden nur die Rede von angenommenen Erfahrungsräumen, deren Plausibilität auf der bisherigen Interpretation basiert.

- SL: Dazu is aber nochmal wichtig zu sagen dass Sie an dieser Schule nich die [Sonderpädagogin]
- L8: [Genau]
- SL: sind, sondern eine gleichberechtigte [Klassenleitung,]
- L8: [ja]
- SL: (.) und auch mit einem glei- mit einem wichtigen Fach in Ihrer Klasse [unterrichten].
- L8: [ja]
- SL: (.) das is also auch nochmal ganz entscheidend denke [ich.]
- ?: [mhm]

Transkriptpassage aus Gruppendiskussion E, Zeilen 122-137

L8 stellt auf thematischer Ebene in diesem Auszug den Umgang von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf untereinander als Aspekt erfolgreicher inklusiver Schulentwicklung dar. Dabei ordnet sie diese Einschätzung in ihren Erfahrungsraum als Sonderpädagogin ein, was daran deutlich wird, dass sie sich selbst als „die Doppelsteckung“ bezeichnet. Ihr vorrangiger propositionaler Gehalt bezieht sich auf die positive Entwicklung in Bezug auf Inklusion, die sie an den für sie wahrnehmbaren Veränderungen im Sinne von weniger Berührungsängsten bzw. Differenzenerfahrungen zwischen den Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf festmacht. Die Schulleitung SL steigt daraufhin mit einer eigenen thematischen Setzung ein, die sich nicht auf L8s vorrangige propositionale Gehalte bezieht. Vielmehr geht SL auf die von L8 geäußerte Selbstbeschreibung als Sonderpädagogin, die sich hauptsächlich als „Doppelsteckung“ im Unterricht identifiziert, ein. Dabei bleibt dieser Begriff für die Moderatorin definitorisch nicht gefüllt, wird aber durch SL insofern konkretisiert, als diese die Aussage von L8 relativiert: SL identifiziert L8 nicht als Sonderpädagogin und grenzt diese Rolle von einer im Terminus „Doppelsteckung“ möglicherweise implizierten Sonderstellung ab. Auch als „Doppelsteckung“ sei L8 eine gleichberechtigte Klassenleitung. Kontrastierend betont SL hier die gleichgestellte Rolle der Sonderpädagogin, was mit gleichen Rechten und gleicher Relevanz der Unterrichtsfächer belegt wird.

Während L8 auf der handlungspraktischen Ebene die unterrichtsorganisatorische Situation sowie konkrete Erfahrungen im inklusiven Setting schildert, ordnet SL abstrahierend auf schulorganisatorischer Ebene die zuvor angerissene Rollenverteilung in die Zusammenhänge an Schule E ein bzw. stellt diese klar. In der Äußerung von SL scheint damit ein über unterrichtsorganisatorische Erfahrungen hinausgehendes Wissen auf, welches die abstrahierten Zusammenhänge der Rollenverteilung im Sinne schulorganisatorischen Wissens umfasst.

Auf Diskursebene zeigt sich, dass SL mit der explizit vorgenommenen Relevanzsetzung der Rolle der Sonderpädagogin themensetzend auf die Diskussion einwirkt und die propositionalen Gehalte von L8 nicht fortführt. Sie scheint damit eine moderierende Funktion innerhalb der Diskussion einzunehmen, indem sie zum einen eine thematische Richtung vorgibt, die im Fortgang auch von der Gruppe validiert und fortgeführt wird.

Zum anderen scheint SL die in der Diskussion aufkommenden Inhalte auch für die Moderatorin aufzubereiten, indem sie das von der Gruppe geteilte Wissen teilweise expliziert und bestimmte, scheinbar inklusionsrelevante Aspekte in Bezug auf die Umsetzung geteilter Zuständigkeiten zwischen Regel- und Sonderpädagog*innen an Schule E aufgreift. Sie scheint in ihrer moderierenden Funktion also auch eine vermittelnde Funktion zwischen Gruppe und der Moderatorin einzunehmen.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus der Sekundäranalyse mit Fokussierung auf projektübergreifende Gemeinsamkeiten in Bezug auf Relationierungen der Diskursbewegungen in Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklung ergeben sich auf den Ebenen von Inhalt und Diskursorganisation homologe Muster mit Blick auf die Schulleitungen in den Gruppendiskussionen. Diese lassen sich an weiteren Stellen innerhalb der Gruppendiskussionen wie auch im projektinternen Vergleich wiederfinden. Dabei zeigt sich in beiden Projekten auf der Ebene der Diskursorganisation eine moderierende Funktion, die die Schulleitungen durch eigene Themensetzungen einnehmen und so die thematische Richtung der Gruppe vorgeben.

Auf inhaltlicher Ebene werden von Schulleitungen Normen gesetzt, die auf Wissen außerhalb des Erfahrungsraums der Gruppe schließen lassen, wie etwa administratives, organisationales oder Diskurswissen. Es zeigt sich dabei auch, dass unterschiedliche Handlungsebenen in die Diskussion eingebracht werden, wobei die Schulleitungen sich auf anderen eher schulorganisatorischen und -systemischen Handlungs- und Entscheidungsebenen zu bewegen scheinen. Demgegenüber beziehen sich die Lehrkräfte in beiden Passagen primär auf die eigene schulische und unterrichtliche Praxis.²¹

Die in Tabelle 1 (s. nächste Seite) konzentrierten Ergebnisse der Sekundäranalyse verweisen für Analysen von Gruppendiskussionen in Schulen auf ei-

21 Diese Muster in der Gestaltung des Diskurses sowie der Setzung von Themen zeigen sich im weiteren Material beider Projekte durchgängig. Weitere Passagen bzw. Analysen dazu würden aber den Rahmen des Beitrags sprengen.

nen möglichen neuen Analyseaspekt, der als empirisch relevant herausgearbeitet werden konnte: Gruppendiskussionen als Zugänge zu Schulen als potenziell hierarchische Organisationen (Amling 2017) scheinen auch – mit einer auf potenzielle Einflüsse dieser hierarchischen Strukturen ausgerichteten Analyse der Diskursorganisation – das Potenzial zu enthalten, gerade diese hierarchischen Strukturen systematisch zu betrachten. Die Sichtweisen auf Schulleitungen, die die Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) offenbaren, scheinen für die Ergebnisse der Sekundäranalyse gerade mit Hinblick auf die moderierende Rolle der Schulleitungen anschlussfähig: Die Schulleitungen nehmen unter anderem durch das Setzen von Themen oder aber das Rahmen der Aussagen von Lehrkräften eine (mit)strukturierende Rolle im Diskurs ein.

Ergebnisse der Sekundäranalyse	Auffälligkeiten mit Blick auf die Schulleitung
Diskursebene	Moderierende Funktion/Rolle: thematische Richtung vorgeben (Themensetzung)
Inhaltliche Ebene	Normensetzung mit Wissen außerhalb des Erfahrungsraums der Gruppe (administratives, schulorganisatorisches Wissen, thematisches Wissen/Diskurs)
(angenommene) Erfahrungsräume	Unterschiedliche Handlungsebenen(-praxen) werden in die Diskussion eingebracht

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Sekundäranalyse

Gleichzeitig scheinen organisationale Aspekte durch den Fokus auf die Relationierungen der Diskursbewegungen in den Gruppendiskussionen besondere Relevanz zu erhalten. So zeigt sich auf inhaltlicher Ebene, dass sich die Lehrkräfte und die Schulleitungen auf unterschiedliche Wissensbestände beziehen. Beispielsweise verweist die erste Sequenz darauf, dass sich hier unterschiedliche (angenommene) Erfahrungsräume abbilden. Während sich die Lehrkräfte auf die unterrichtliche Handlungspraxis beziehen, bezieht sich die Schulleitung auf Erfahrungen aus einer Fortbildung zum Thema Dyskalkulie.

Aus der Sekundäranalyse sowie dem Review der Studien von Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) geht hervor, dass sich über die Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrkräften in Gruppendiskussionen ein Weg eröffnen kann, Schulen als Organisationen in ihren potenziell hierarchischen Strukturen zu beleuchten. Allerdings ist zu betonen, dass unseres Erachtens ein Einfluss der hierarchischen Strukturen –

oder sogar der Schulleitungen – nicht von vornherein in die Analyse von Gruppendiskussionen in Schulen reifizierend herangetragen werden sollte. Vielmehr muss gerade diese besondere Stellung der Schulleitungen in der fallinternen und fallexternen Komparation erst rekonstruiert werden.

5 Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, das Potenzial der mit der Konzeption Dokumentarischer Schulforschung verbundenen Idee der Verhältnisbestimmung von gegenstandsbezogenen und forschungspraktischen Aspekten sowohl entlang bereits publizierter als auch gegenwärtig entstehender Studien herauszuarbeiten. Die in Kapitel 2 angebotenen Heuristiken der Beforschung schulpädagogischer (Forschungs-)Gegenstände und der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte dienten dabei einerseits der Systematisierung der (Forschungs-)Gegenstände sowie der in der AgDM erarbeiteten und im NeDoS weiterzuverfolgenden method(olog)ischen Fragen und Leerstellen im Kontext der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung. Andererseits wurden mit den Heuristiken bereits unterschiedliche Zugangsweisen zu ihren Feldern/Dimensionen verknüpft, die zu einem exemplarisch ausgewählten Forschungsfeld und Phänomen innerhalb der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulforschung – den Diskursbewegungen und Positionierungen von Schulleitungen und Lehrpersonen in Gruppendiskussionen im Kontext von Schulentwicklung – im weiteren Beitrag zur Anwendung kamen. So standen zum einen die gewählten Verfahren zur Hinwendung zu Forschungsfeld und Phänomen, d.h. Studienreview und Sekundäranalyse, im Fokus und zum anderen über das Studienreview (s. Kap. 3) und über die Interpretationen empirischer Daten generierte Befunde (s. Kap. 4).

Auf Basis des Studienreviews zu der mit der Dokumentarischen Methode operierenden Schulentwicklungsforschung ließ sich aufzeigen, dass trotz einiger Studien im Gegenstandsfeld ‚Prozesse der Schulentwicklung‘, in denen Daten mit Gruppendiskussionen erhoben wurden und der in diesen herausgearbeiteten Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens für den (Forschungs-)Gegenstand Schulentwicklung, die Frage der Zusammensetzung der Gruppen bisher nicht vor dem Hintergrund gemeinsamer Gruppendiskussionen von Schulleitungen und Lehrpersonen bearbeitet wurde. Diesbezügliche Befunde scheinen aber insofern von Bedeutung, als sowohl den Schulleitungen wie auch den Lehrpersonen eine zentrale Rolle in den Prozessen der Schulentwicklung zukommt, sodass sich die Frage nach dem Verhältnis der Orientierungen der beiden Akteursgruppierungen stellt.

Eben diese Frage ergab sich in der AgDM schon vor dem Studienreview im Rahmen der gemeinsamen Interpretation von Datenmaterial aktuell laufender Promotionsprojekte. In einer Sekundäranalyse wurden Daten zweier ausgewählter Projekte, in denen Schulleitungen und Lehrpersonen gemeinsam Aspekte des schulischen Umgangs mit Heterogenität diskutierten, zusammen- und gegeneinander geführt. Ein Mehrwert der Sekundäranalyse zeigte sich darin, dass hier mit Daten aus zwei primär unzusammenhängenden Projekten im Themenfeld Umgang mit Heterogenität projektübergreifende Ergebnisse zur hier – im Gegensatz zu Miceli (2018), Goldmann (2017) und Baum (2014) nicht unmittelbar im Fokus stehenden – anvisierten Fragestellung der Relationierung der Diskursbewegungen von Schulleitungen und Lehrkräften generiert werden konnten. Dazu wurde auch die Relationierung von Orientierungsrahmen der Gruppen mit den unterschiedlichen Professionen und Funktionen der Diskutanten in der Organisation Schule als möglicher methodischer Anknüpfungspunkt angeführt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass im Beitrag durchaus eine Wechselbeziehung gegenstandsbezogener und forschungspraktischer Aspekte beispielhaft aufgezeigt werden konnte. Dennoch verweisen die Erkenntnisse des Beitrags auf die Komplexität des Unterfangens, Dokumentarische Schulforschung zu konturieren. So geben die entwickelten Heuristiken und Verfahren zwar Gerüste für die Erarbeitung des Konzepts einer Dokumentarischen Schulforschung, gleichzeitig ist die Frage der umfassenden Relationierung der Gegenstandsfelder und method(olog)ischen Fragen und Leerstellen unter- wie auch zueinander noch nicht abschließend geklärt. Dieser Frage wird sich im Netzwerk Dokumentarische Schulforschung (NeDoS) zukünftig vertiefend zugewendet.

Literatur

- Amling, S. (2017). Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von LehrerInnen: Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 103-121). Opladen: Budrich.
- Asbrand, B. (2011). Dokumentarische Methode. <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/dokumentarische-methode>. Zugegriffen: 23.02.2020.
- Asbrand, B. (2009). Qualitative Schulforschung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 134-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Asbrand, B., Bergmüller, C., & Schröck, N. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 15-26). Innsbruck: Studienverlag.
- Bauer, T., Damm, A., Hinzke, J.-H., Kowalski, M., Matthes, D. & Schröder, J. (2020). Auf dem Weg zu einem Konzept Dokumentarischer Schulforschung: Zum Verhältnis von Methodologie, Methode, Forschungsgegenstand und Disziplin. Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Forschungsforum anlässlich des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft OPTIMIERUNG. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/weos/forschungsprojekte/dfg-projekte/nedos/vortrage-publicationen/gemeinsame-vortrage-von-n/Bauer-et-al.-2020_Auf-dem-Weg-zu-einem-Konzept-Dokumentarischer-Schulforschung-fin.pdf. Zugegriffen: 05.11.2020.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung: Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmüller, C., & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität: Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 99-116). Opladen: Budrich.
- Berkemeyer, N. (2016). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Entwurf eines Forschungsprogramms. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 201-220). Münster & New York: Waxmann.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In W. Helsper & J. Böhme, (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 125-155). 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 205-218). Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

- Emmerich, M., & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 167-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel: Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *ZQF*, 14(1), 67-85.
- Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N., & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft: Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *ZISU*, 2, 87-109.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: an overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33-45.
- Hinzke, J.-H., Damm, A., Geber, G., Matthes, D., Bauer, T., & Kahlau, J. (i.E.). Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz: Prämissen, Praktiken, Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Köpfer, A. (2015). Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. *Zeitschrift für Inklusion online*, 9(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278>.
- Köpfer, A., & Mejeh, M. (2017). Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung: Ein Beitrag zur Handlungspraxis von Schulleitungen unter Berücksichtigung ihrer formalen Rolle. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 166-179.
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Miceli, N. (2018). *Schulautonomie als Element neuer Steuerung: Rekontextualisierungen zwischen pädagogischer und struktureller Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB) (2017). *Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/ oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Recht_Beratung_Service/Service/Ratgeber/Nachteilsausgleiche/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf. Zugriffen: 13.03.2020.
- Leonhard, T., Košinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung: Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 115-140). Münster & New York: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160-189). Innsbruck & Wien: StudienVerlag.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen u. a.: Budrich.
- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse in einem Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen. In S. Hader, K. Moebling & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11-28). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *ZISU*, 2, 110-127.

Dokumentarische Schulforschung grundlagen-theoretisch verankern.

Eine Replik zum Beitrag von Tobias Bauer, Georg Geber, Sophie-Cathérine Görtler, Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski und Dominique Matthes

Der Beitrag der *Arbeitsgemeinschaft Dokumentarische Methode* ist als „Werkstattbericht“ (Bauer et al. i. d. B., S. 349) markiert: Die sechs Autor*innen geben uns Einblicke in einige erste Ergebnisse ihres Arbeitszusammenhangs. Am Beispiel des Themas *Schulentwicklung* zeigen sie auf, wie sie an ihrer übergeordneten Fragestellung zur wechselseitigen Modifizierung von Forschungsgegenstand Schule und Forschungsmethode Dokumentarische Methode arbeiten. Besonders interessieren sich die Autor*innen hier für Besonderheiten von Gruppendiskussionen an Schulen im Kontext von Schulentwicklung, an denen Lehrpersonen *und* Personen der Schulleitung beteiligt sind. Sie illustrieren ihr Vorgehen anhand von Transkriptauszügen aus zwei laufenden Forschungsprojekten.

Das Grundanliegen der AG kann kaum zu hoch eingeschätzt werden. Ihr Bezugspunkt, die Dokumentarische Schulforschung, ist ein sehr heterogenes und ausuferndes Feld.¹ Hier Ordnungsversuche zu unternehmen ist ein gleichzeitig herausforderndes, zeitintensives und für die Forschungspraxis sehr hilfreiches Unterfangen. Im Beitrag werden wiederholt Einblicke in die Arbeitspraxis der AG gegeben. Im Mittelpunkt stehen dabei akribische Aufarbeitungen bisheriger Studien und forschungspraktische Herausforderungen, denen

1 Zur Stichwortkombination ‚Dokumentarische Methode‘ und ‚Schule‘ werden im Fachportal Pädagogik (www.fachportal-paedagogik.de) 60 Literaturverweise angezeigt. Die Liste www.dokumentarischemethode.de führt aktuell (Stand 07.01.2020) 119 Beiträge unter der Kategorie ‚Schulforschung‘ auf.

die Mitglieder der AG im Verlauf ihrer eigenen Studien begegnen. Das Prinzip der komparativen Analyse als Vergleich von Forschungsarbeiten wird erkennbar sowie eine grundsätzlich rekonstruktive Arbeitsweise. Mit dieser Rekonstruktion der Forschungspraxis (vgl. Bohnsack 2014, S. 12) arbeiten die Autor*innen auf methodologischer Ebene nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode.

Ich möchte die Chance einer Replik auf den Beitrag der AG nutzen, um einige Gedanken aufzugreifen und um Vorschläge zur Weiterbearbeitung zu formulieren. Meine Hauptthese ist, dass sich ein engerer und konsequenterer Bezug der Ergebnisse zur Grundlagentheorie der Dokumentarischen Methode, der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017), anbietet, um einerseits den Theoriegehalt weiter zu schärfen und andererseits die Anschlussfähigkeit für weitere Studien zu erhöhen.

Ein erstes Ergebnis der AG in der Sichtung bisheriger Studien zur Dokumentarischen Schulforschung ergibt eine (offene) Liste von „sechs Gegenstandsfelder[n]“ (Bauer et al. i. d. B., S. 352): „Schule als Organisation, Schulkultur, Prozesse der Schulentwicklung, Unterricht, Professionalität und Professionalisierung von an Schulen berufstätigen Personen (insbes. Lehrer*innen und Schulleitungen), Forschung zu weiteren Akteursgruppen innerhalb von Schulen (insbesondere Schüler*innen)“. Die „Felder“ sind als Ordnung durchaus nachvollziehbar, werden in dem Beitrag aber nicht einzeln definiert. So bleibt die Frage offen, was ein Gegenstandsfeld genau auszeichnet, wie sich bspw. „Schule als Organisation“ von „Schulkultur“ abgrenzt. Mit der Bezeichnung „Schulkultur“ könnten Unklarheiten transportiert werden. Falls hierunter Bezüge zu primär strukturtheoretisch informierten Arbeiten aufgemacht werden (u.a. Helsper et al. 2001) ergibt sich ein erster Hinweis auf Möglichkeiten zur Schärfung der Begrifflichkeiten durch konsequente Bezüge zur Praxeologischen Wissenssoziologie. Zu prüfen wäre, ob nicht der Begriff *Schulumilieu* treffender wäre, wenn man der Prämisse folgt, dass die Praxeologische Wissenssoziologie eine Abgrenzung von *Milieu* (als konjunktiver Erfahrungsraum bzw. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) und *Kultur* (als kommunikative Wissensbestände) betont (vgl. Bohnsack 2017, S. 35). Geht es den von der AG unter dem Gegenstandsfeld „Schulkultur“ zugeordneten Studien um Fragen, die sich der Vermittlung bzw. fallspezifischen Bearbeitung von kommunikativen und konjunktiven Wissen innerhalb von Schule widmen, wäre der Begriff *Schulumilieus* angemessener.

Des Weiteren regt ein Blick in die Praxeologische Wissenssoziologie zum Bereich Organisationen an, nach einem möglicherweise noch fehlenden Gegenstandsfeld zu suchen. Bohnsack (2017) unterscheidet innerhalb von Organisation grundsätzlich drei Kategorien organisationaler Erfahrungsräume (von Organisationsmilieus): (1) „die Praxis der Interaktion der Mitglieder mit der Klientel“, (2) die „Dokumentation (beispielsweise: Aktenführung, Dokumente der Leistungsbewertung etc.) *über* diese Klientel“ und (3) die „Inter-

aktion der Mitglieder *untereinander*“ (ebd., S. 132f., H. i. O.). Für die Schule lassen sich diese Kategorien organisationaler Erfahrungsräume konkretisieren z.B. mit (1) Unterricht (Unterrichtsmilieus), (2) Zeugnisse und (3) die Praxis der Schulleitung, von Fachschaften, Planungsteams etc. Die zweite Kategorie, die die aktenbasierte Kommunikation der Organisation Schule *über* die Schüler*innen mit deren Eltern genauso umfasst wie mit anderen pädagogischen Organisationen (Jugendhilfe etc.), würde in der Liste der AG noch fehlen, was entweder auf ein Desiderat hinweist oder eine andere Untergliederung der Liste anregen könnte.

Zentral scheint mir der Gedanke, dass man mit Bohnsack (2017, S. 130f.) bei der Forschung in organisationalen Zusammenhängen grundsätzlich von einer heterogenen (mehrdimensionalen) Struktur (einer „doppelten Doppelstruktur der Erfahrungsräume“) ausgehen muss. Eine Organisation wie die Schule erscheint dann auf handlungspraktischer Ebene nicht als Einheit. In einer Schule existieren zahlreiche konjunktive Erfahrungsräume (Organisationsmilieus) und zahlreiche gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus in Organisationen (Nohl 2007). Die Einheit der Organisation nach außen wird durch *kommunikative* Wissensbestände hergestellt, für Schule beispielsweise mithilfe eines Schulleitbildes oder Schulprogramms – ebendieses was Bohnsack genau wie Werner Vogd als *Organisationskultur* bezeichnen.

Als weiteres Arbeitsergebnis präsentieren die Autor*innen eine „Heuristik der Beforschung methodisch-methodologischer Aspekte“ (Bauer et al. i. d. B., S. 353). Die vier angeführten Aspekte („methodologische Vergewisserung“, „Prozess der Datenerhebung“, „Prozess der Datenauswertung“ und „Analyse ‚neuer‘ Daten“) sind nachvollziehbar. Sie bilden die wichtigsten Phasen eines Forschungsprozesses ab, zuzüglich der Frage, wie mit ‚unbekannten‘ Datensorten umzugehen ist. Etwas überraschend ist die Visualisierung in einer 4-Felder-Matrix, da die Achsen nicht beschriftet sind und so der durch diese Darstellungsform suggerierte Zusammenhang zwischen den Dimensionen nicht erkennbar wird. Im Text wird betont, dass alle vier Dimensionen in Verbindung miteinander stehen. Bedenkenswert könnte sein, ob nicht ein Diagramm mit Pfeilen zwischen den vier Dimensionen diesen Aspekt stärker ausdrückt. Die Produktivität der vier Dimensionen für forschungspraktische Fragen ist gleichwohl einsichtig und wird im Beitrag am Beispiel Schulentwicklung skizziert.

Wir erhalten einen dritten Einblick in die Arbeit der AG, wenn im Folgenden Ergebnisse eines Studienreviews dargestellt werden. Im Zuge dessen haben die Autor*innen Studien aufgearbeitet, die zur leitenden Frage, der „Relationierung der Diskursbewegung von Schulleitung und Lehrpersonen“ (ebd., S. 369), einen Beitrag leisten. Zur Ordnung der zahlreichen Studien wurde eine „Matrix“ erarbeitet, die sich generell auf die Analyse von empirischen Studien anwenden lässt. Auch hier wird erneut das sowohl akribisch-systematische als auch rekonstruktive Vorgehen der AG deutlich: Heuristiken werden in der

Auseinandersetzung mit dem Material und gemeinsamen Diskussionen am Material entwickelt.

Das fokussierte Gegenstandsfeld Schulentwicklung wird nicht näher definiert. Im Artikel scheint auf, dass man hierunter Studien fasst, die sich selbst hierzu verorten. Dies führt zu einem weiteren Gedanken: mit Bezug auf die Praxeologische Wissenssoziologie wäre es gewinnbringend, auch des Gegenstandsfeld Schulentwicklung mit Hilfe der meta-theoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie zu definieren. Orientiert man sich hierfür an den weiter unten im Beitrag zitierten Studien, so scheint es bei Schulentwicklung im Fokus der AG um die Art und Weise der Bearbeitung der Mitarbeiter*innen von selbstgestellten oder von außen an sie herangetragenen *Normen zur Praxistransformation* zu gehen. Grundlegend wäre dabei (siehe oben) den unterschiedlichen und mehrdimensionalen Erfahrungsräumen resp. Organisationsmilieus innerhalb der Organisation Rechnung zu tragen, die Organisation also nicht als homogenes Konstrukt zu behandeln. Damit erscheint als praxeologisch-wissenssoziologisch informierte Fragestellung zum Problem der Schulentwicklung, wie unterschiedliche Organisationsmilieus innerhalb einer Schule die gleiche Norm zur Praxistransformation bearbeiten und miteinander aushandeln (vgl. hierzu auch die dokumentarische Studie zu Schulentwicklung von Hempel 2020).

Wie erwähnt interessieren sich die Autor*innen für Besonderheiten von Gruppendiskussionen im Kontext Schulentwicklung, an denen Lehrpersonen und Personen der Schulleitung beteiligt sind. Damit schließt man an eine wichtige und komplexe Frage der Zusammensetzung von Gruppendiskussionen an, auf deren Konsequenzen schon Werner Mangold (1960) hingewiesen hat: „Je nach Zusammensetzung der Diskussionsgruppe kommen [...] anders gerichtete Beeinflussungsversuche und Kontrollen ins Spiel; je nach ihrer Position in einer Diskussionsgruppe bestimmter sozialer Struktur sind darüber hinaus die einzelnen Teilnehmer verschieden betroffen“ (ebd., S 28). In organisationalen Zusammenhängen muss diese Frage noch einmal vor dem Hintergrund der dort spezifischen Eigenheiten reflektiert werden. Die Frage ist, welche unterschiedlichen Rollen bzw. Professionen in einer Gruppendiskussion mitaufgenommen werden sollen, wie sich diese gegenseitig in der Interaktion beeinflussen und welche Praxis man sich generell von den Teilnehmenden zur inhaltlichen und/oder performativen Darstellung gebracht zu bekommen erhofft.

Die Autor*innen stellen zwei Studien aus ihrem Zusammenhang an Transkriptauszügen dar.² An beiden Beispielen lässt sich nochmal die vorgeschlagene, nah an der Praxeologischen Wissenssoziologie formulierte Definition von Schulentwicklung verdeutlichen: Sowohl der Nachteilsausgleich (eine

2 Die Arbeit von Georg Geber mit dem Arbeitstitel „Leistung gerecht und inklusiv bewerten?!“ und von Sophie-Cathérine Görtler mit dem Arbeitstitel „Verständnisse und Orientierungen schulischer Inklusion an Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion“.

„Handreichung des Ministeriums“) als auch die Entwicklung zur schulischen Inklusion lassen sich als von außen oder innen herangetragene *Normen zur Praxistransformation* verstehen, die auf die heterogene Organisation Schule treffen und dort in den unterschiedlichen Organisationsmilieus kontextualisiert werden.

Überlegenswert ist meines Erachtens, ob man mit der Strategie Lehrpersonen *und* Personen der Schulleitung als Teilnehmende der gleichen Gruppendiskussion nicht zu stark den eigenen normativen Standort bzw. eine zentrale mit dem Thema Inklusion/Heterogenität einhergehende Hoffnung an *Heterogenität als Chance* reproduziert. Die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und bestimmten Lehrpersonen, die die Programmatik der Schulentwicklung zumeist einfordert, ist zuerst einmal eine Norm und keine Handlungspraxis. Gerade wenn normativ orientierte Entwürfe zur Schulentwicklung betonen, dass Schulentwicklung als „Entwicklung des gesamten Systems Schule“ (Rolff 2007) zu verstehen ist, sollten rekonstruktive Studien zu solchen normativen Anforderungen im Feld erst einmal auf Distanz gehen (vgl. äquivalent für die Unterrichtsforschung Proske und Rabenstein 2018, S. 12). Anders formuliert: die in Teilen des Inklusions- bzw. Heterogenitätsdiskurs steckende „latente Tendenz zur euphorischen Verklärung von Vielheit und eine Nivellierung von Machtverhältnissen im Spiel von Gleichheit und Differenz“ (Budde 2013, S. 11) könnte ihre forschungspraktische Entsprechung dort haben, wo Gruppendiskussionen mit Schulleitung *und* Lehrpersonen durchgeführt werden.

Den durchgängig nachvollziehbaren Interpretationen der Autor*innen lässt sich in diesem Sinne Weiteres hinzufügen. Insgesamt halte ich die Benennung der Position der Schulleitung in den Gruppendiskussionen als „moderierende Funktion“ (Bauer et al. i. d. B., S. 369) für zu neutral formuliert. Während die Schulleitung sich im ersten Transkriptauszug (Projekt von Georg Geber) als Mahner zur Gültigkeit einer *und* Distanz zu einer Norm (Nachteilsausgleich) inszeniert und somit die handlungspraktische Bearbeitung jener Diskrepanz von Norm und Habitus an die Lehrpersonen weiterreicht, müsste man das zweite Transkript (Projekt von Sophie-Cathérine Görtler) dahingehend prüfen, ob es sich hier nicht grundsätzlich um eine *Fremdrahmung* handelt, die auf organisationale Macht hinweist. Die Person der Schulleitung unterbricht hier die Erzählung einer Lehrerin, in der sich diese aufschlussreich selbst als „Doppelsteckung“ bezeichnet, und rahmt die Position der Lehrperson als „gleichberechtigte Klassenleitung“. Im Transkriptauszug deutet sich an, dass diese Fremdrahmung von der Lehrperson akzeptiert wird und insofern ‚gelingt‘. Fremdrahmungen weisen auf machtstrukturierte Diskurse hin (vgl. Przyborski 2004, S. 287) und könnten hier ein Zugang zur Machtprozession dieser Schule

sein.³ Die Schulleitungen nehmen nicht nur „eigene Themensetzungen“ (Bauer et al. i. d. B., S. 369) vor, sondern bearbeiten ein bestimmtes handlungspraktisches Verhältnis von Norm und Habitus bzw. definieren eine organisationale Verortung einer Lehrperson.

Insgesamt stellt sich eine Erkenntnis zur Frage der Zusammensetzung von Gruppendiskussion mit oder ohne Schulleitung ein. Sowohl die Arbeiten der Gruppe als auch ihre Literaturverweise auf andere Studien zeigen, dass *nicht* davon auszugehen ist, dass Personen der Schulleitung und Lehrpersonen ein gemeinsames Milieu bezüglich den im Sinne von Schulentwicklung an sie herangetragenen Transformationsaufforderungen darstellen. Zuzustimmen ist dem Hinweis der Autor*innen, dass mit einer solchen Zusammensetzung die *hierarchischen* Strukturen in Schule im Vollzug betrachtet werden können. Zu Bedenken wäre aber, ob tatsächlich, wie von den Autor*innen gefordert, jene Differenz zwischen Schulleitung und Lehrpersonen in jeder Studie neu zu rekonstruieren ist (ebd., S. 371). Sie ist ja nicht nur grundlagentheoretisch wahrscheinlicher als eine gemeinsame Handlungspraxis, entspricht eher einer an die Schule herangetragenen Norm, sondern ist auch in diversen Studien bereits gezeigt worden. Stattdessen könnte die anschließende Frage sein, wie sich die unterschiedlichen Organisationsmilieus der Schulleitung und die unterschiedlicher Lehrpersonen bezüglich der Transformationsaufforderung zur Organisationsentwicklung relationieren.

Die wichtige Arbeit der AG könnte in diesem Sinne auch darauf ausgerichtet werden, wiederkehrende Erkenntnisse aus dokumentarischen Studien zu sammeln, durch Bezüge zur Praxeologischen Wissenssoziologie zu verdichten und damit empirisch fundierte Hinweise für zukünftige Studien bereitzustellen – zum Beispiel und an den Beitrag anschließend zur Frage nach der Zusammensetzung von Gruppendiskussionen in organisationalen Zusammenhängen.

3 Wenngleich in Organisationen noch einmal andere Konstitutionsbedingungen von Macht anliegen (vgl. Bohnsack 2017, S. 244ff.) könnten solche Fremdrahmungen Erkenntnisse zu machstrukturierten Diskursen zwischen *unterschiedlichen* Organisationsmilieus aufschließen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen, Toronto: Budrich.
- Budde, J. (2013). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze - (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). Entwurf einer Theorie der Schulkultur – strukturtheoretische, anerkennungstheoretische und mikropolitische Perspektiven. In Dies. (Hrsg.), *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I* (S.11-67). Wiesbaden: VS.
- Hempel, C. (2020). *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens.* Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10/1, (S. 61–74).
- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinn-verstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In Dies. (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* Wiesbaden: VS.
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung: Von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“. In U. Steffens, & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 115-140). Münster und New York: Waxmann.

Dokumentarische Interpretationen von Interviews mit Unternehmensleitung, Betriebsrat und Expert*innen zu Prävention als Element von Organisationskultur

Auch für die Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit lässt sich eine „notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis (Bohnsack 2017)“ feststellen. Im vorliegenden Beitrag führe ich aus, wie mein Forschungsteam bei der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) Präventionskultur als Element von Organisationskultur dokumentarisch rekonstruiert hat, wobei Sampling und Vorauswertung von Transkripten mit Hilfe der Grounded Theory Methodology (GTM) bewerkstelligt wurden (vgl. Schmitt-Howe und Hammer 2019)¹. Die impliziten Reflexionsfiguren maßgeblicher betrieblicher Akteur*innen wurden dabei als Verweise auf Formen ihrer Praxis gelesen. In diesem Zuge haben wir sowohl handlungsleitende Orientierungen in Arbeitszusammenhängen größerer Betriebe, als auch die Orientierungsrahmen von Firmeninhaber*innen kleinerer Unternehmen nachgezeichnet. Um die Wege hin zur daraus resultierenden Typologie aufzuzeigen, werde ich im Folgenden (1) den Forschungsanlass aus dem EU-weiten gesetzlichen Rahmen sowie der mangelhaften Compliance Deutschlands in diesem Feld herleiten, (2) die verwendeten Begriffe von Organisationskultur und Organisation als theoretischen Hintergrund näher erläutern und (3) nach einer kurzen Vorstellung des Begriffs Präventionskultur die methodologisch-methodischen Grundlagen des Projekts offenlegen. Daran anschließend werde ich (4) Einblick in einen exemplarischen Fallvergleich gewähren und die Er-

1 Die folgende Darstellung beruht im Wesentlichen auf Ergebnissen des BAuA-Forschungsberichts „Formen von Präventionskultur in deutschen Betrieben“ (Schmitt-Howe und Hammer 2019).

gebnisse meiner relationalen Typenbildung präsentieren, um auf dieser Grundlage schließlich (5) den methodologischen Ertrag des gewählten Vorgehens im Hinblick auf gegebenenfalls mögliche Erweiterungen der dokumentarischen Methode im Sinne einer Methodentriangulation mit der Grounded Theory Methodology zu diskutieren.

1 Diskrepanz zwischen gesetzlichem Rahmen und empirischen Befunden – der Forschungsanlass

Den betrieblichen Arbeitsschutz gezielt mit Hilfe einer wiederkehrenden Gefährdungsbeurteilung zu organisieren, gilt in Deutschland wie in der gesamten EU als Königsweg zur Gewährleistung sicherer und gesunder Arbeitsbedingungen. Die konkrete Verpflichtung zur Durchführung einer Gefährdungsbeurteilung besteht über das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) seit 1996. Sie stellt die nationalstaatliche Umsetzung der EU-Richtlinie 89/391/EWG dar, der zufolge alle Betriebe innerhalb der EU in regelmäßigen Abständen eine Gefährdungsbeurteilung durchführen, schriftlich dokumentieren und zu definierten Anlässen aktualisieren müssen. Deutsche Betriebe rangieren bei der Umsetzung dieser zentralen Forderung nur im unteren Drittel der EU-27-Staaten (vgl. Rial-González et al. 2010, S. 26).

Der Befund mangelnder betrieblicher Compliance insbesondere mit dieser Anforderung, aber auch mit anderen Bestimmungen des mehr als 20 Jahre alten deutschen Arbeitsschutzgesetzes gab und gibt Anlass zu der Frage, welche handlungsleitenden Orientierungsmuster das „Wie?“ der Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit stattdessen dominieren. Diese Frage sollte im Projekt geklärt werden, indem die Präventionskultur von Betrieben mit dem Ziel zum Forschungsgegenstand gemacht wurde, auf Basis der Ergebnisse maßgeschneiderte Beratungs- und Unterstützungskonzepte für verschiedene Präventionskulturtypen zu entwickeln.

2 Organisationskultur als Forschungsgegenstand – Begriffsklärungen

„Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich“, wie Bohnsack ausführt, „nicht nur (...) in Bezug zu den gesellschaftlichen, den institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen, Programmen der Organisation selbst und zu den organisationalen oder organisationsinternen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen“ (Bohnsack 2017, S. 245). Wie sich die organisationale Handlungspraxis dabei zur korrespondierenden Doppelstruktur ihres konjunktiven Erfah-

rungsraums verhält, hängt vom Erfahrungswissen relevanter Organisationsangehöriger ab. Ihr Erfahrungswissen gründet entweder auf dem „konjunktiven Erleben der habitualisierten Praxis und ihres Verhältnisses zur Norm (a.a.O. S. 240)“ – hier ist das Spannungsverhältnis der Praxis zur kommunikativen Dimension der Organisation und zu den Normen der Gesellschaft Teil des konjunktiven Erfahrungsraums, dessen Produkt Bohnsack deshalb als *erweiterten Orientierungsrahmen* bezeichnet. Oder das Erfahrungswissen organisationaler Akteur*innen ergibt sich direkt aus dem „habitualisierten Wissen auf der performativen Ebene“ (a.a.O. S. 240), ohne dass die Diskrepanz zu den Normen der Gesellschaft und den kodifizierten Regeln der eigenen Organisation Teil des konjunktiven Erlebens wären – beispielsweise weil „Mitarbeiter von Organisationen sich gleichsam agnostisch zu den formalen Regeln verhalten und vielmehr dem folgen, was in der peer group opportun ist“ (Vogd und Amling 2017, S. 24). Bohnsack nennt dieses Erfahrungswissen ein Produkt des Erlebnisprozesses und bezeichnet es als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne*. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Diskrepanz zwischen EU-Gesetzgebung und betrieblicher Umsetzung in Deutschland, aber auch weil das skizzierte Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und informellem Wissen des jeweiligen Betriebs in den geführten Interviews immer wieder aufschien, war die Rekonstruktion von erweiterten Orientierungsrahmen für das vorliegende Projekt von besonderem Interesse. Erweiterte Orientierungsrahmen schließen die kommunikativen Wissensbestände einer Organisation bis zu einem gewissen Grad mit ein, und zwar insofern, als es einen Modus Operandi gibt, der im Sinne einer Regelmäßigkeit der Praxis zu einem spezifischen Umgang mit der Diskrepanz führt. Die Diskrepanz zwischen Norm und habitualisierter Praxis wird dabei von den Akteur*innen wahrgenommen. Insofern ragen kommunikative Gehalte in den erweiterten konjunktiven Erfahrungsraum hinein. „Durch die Habitualisierung wird also auch diese Diskrepanz in ein Routinewissen und damit in einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. einen übergreifenden Orientierungsrahmen überführt“ (Bohnsack 2017, S. 236). Die Habitualisierung der Diskrepanz zwischen kodifizierten und damit kommunikativen betrieblichen Regeln und gelebter konjunktiver Handlungspraxis besitzt dabei ein besonderes Potenzial für Kontinuität auf der Ebene eines angenommenen kollektiven Gedächtnisses der Organisation, das mit systemtheoretischen Beschreibungen von Organisationen als selbstreferenziellen Systemen übereinstimmt. In systemtheoretischer Perspektive unterscheiden sich „formal organisierte Sozialsysteme, und nur in diesem Sinne wollen wir von Organisationen sprechen“ (Luhmann 2003, S. 202)“ von gesellschaftlichen Systemen erstens dadurch, dass die Zugehörigkeit zu ihnen als Mitgliedschaft geregelt ist und dass sie zweitens durch Entscheidungen konstituiert sind, wobei jede neue Entscheidung auf die vorangegangenen Bezug nimmt. „Es handelt sich um Systeme, deren elementare Operationen in Entscheidungen bestehen und die alles, was sie mit Entscheidungen berühren, zu

Entscheidungen machen“ (a.a.O., S. 202).² Dieses systemtheoretische Verständnis von Organisation liegt auch dem vorliegenden Projekt zugrunde.

Eine weitere brauchbare, weil anwendungsorientierte theoretische Grundlage wurde im Verständnis von Organisationskultur des amerikanischen Organisationspsychologen Edgar Schein³ gefunden, das die von Mitgliedern einer Organisation geteilten grundlegenden Annahmen als generativen Kern jeglicher Organisationskultur annimmt und feststellt, dass die Kulturebene dieser Annahmen der Forschung nur schwer zugänglich ist, weil sie sich eher nicht kommunikativ vermittelt. Schein (2010) definiert den generativen Kulturkern „als die tiefere Ebene grundlegender Annahmen und Glaubenssätze, die von den Mitgliedern einer Organisation geteilt werden und die unbewusst wirken, wobei sie in einer für selbstverständlich gehaltenen Weise die Sicht der Organisation auf sich selbst und seine Umwelt definieren“ (Schein 2010, S. 6). Auch wenn Schein als Psychologe nicht explizit auf Garfinkels Konzept der basic rules, aber durchaus auf andere soziologische Theoriestränge v.a. in der Interaktionstheorie Goffmans (1967) Bezug nimmt, sind wir im Projekt davon ausgegangen, dass mit dieser Kulturebene das implizite kollektive bzw. konjunktive Wissen einer Organisation adressiert wird. Daran schien sich mit der dokumentarischen Methode gut anknüpfen zu lassen. Scheins Kulturkonzept adressiert zugleich aber auch das kommunikative Wissen einer Organisation, das sich bei ihm allerdings noch einmal in zwei Ebenen auffächert. Beide kommunikativen Ebenen werden bei Schein als Teile der Organisationskultur verstanden, wobei sie sich um den generativen Kulturkern der basalen Annahmen herum gruppieren bzw. sich als Schichten über diesem Kern ablagern. Schein nennt die mittlere von ihm postulierte Kulturebene die Ebene „gewählter Werte und Normen“ im Sinne einer Corporate Identity und spricht von der obersten Ebene als der Kulturebene struktureller Manifestationen in Form etwa von kodifizierten Belohnungsregeln oder eines einheitlichen Corporate Design bzw. anderer sichtbarer Artefakte. Organisationskultur ist in Scheins Verständnis

-
- 2 Bei Luhmann heißt es weiter: „Entscheidungen brauchen, um Entscheidungen sein zu können, andere Entscheidungen; und wenn sie als solche, was Bewusstseinslage und Kommunikation betrifft, nicht aufzufinden sind, werden sie fingiert. Dadurch werden auch Unterlassungen zu Entscheidungen, und Nullwerte gewinnen Kausalität (Luhmann 2003, S. 203).“
 - 3 Scheins Organisationskulturtheorie wurde zum einen deswegen gewählt, weil sie eine weithin bekannte und anerkannte anwendungsorientierte Theorie darstellt, die seit den 80er Jahren auf Basis der Erfahrung aus mehreren Beratungsprojekten zur Kulturveränderung in amerikanischen und deutsch-schweizerischen Unternehmen entwickelt und 2002 von der Internationalen Atomenergiebehörde (IAEA) für die Gestaltung ihrer Handreichung „Sicherheitskultur in nuklearen Anlagen. Ein Leitfaden für die Anwendung und Verbesserung der Sicherheitskultur (IAEA 2002)“ aufgegriffen wurde. Zum anderen liegt der Schwerpunkt dieser Theorie nach unserem Verständnis auf dem impliziten Wissen als generativem Kern von Organisationskultur, so dass ein Anknüpfen mit der dokumentarischen Methode an diese Theorie möglich schien.

ein sehr umfassendes Konzept, das durchaus an Menschings *Petitum* anknüpfen kann, Organisationskultur sei eine Metapher für bzw. geradezu identisch mit der Organisation selbst, da eine Organisation wie eine Kultur funktioniere (vgl. Mensching 2008, S. 49).

Wenn wir die Relationen betrachten, die Schein zwischen den von ihm postulierten Kulturebenen annimmt und wenn es richtig ist, dass seine Ebene der grundlegenden geteilten Annahmen dem konjunktiven Erfahrungswissen entspricht, können sich zwischen der konjunktiven und den beiden kommunikativen Ebenen von Organisationskultur Widersprüche ergeben. Schein diskutiert diese Art von Widersprüchen beispielsweise in Bezug auf interkulturelle Konflikte innerhalb der Organisation, aber auch mit dem Verweis darauf, dass kommunikativ aufgestellte explizite Regeln durch Subkulturen verschieden interpretiert und gelebt werden können. Widersprüche zwischen den genannten drei Schein'schen Ebenen einer Kultur sind aber auch dahingehend möglich, dass Teamwork beispielsweise als Wert im Leitbild eines Unternehmens verankert ist, das Belohnungssystem aber zugleich nur Prämien bzw. Boni für Einzelpersonen vorsieht. Hier läge also ein Widerspruch zwischen zwei kommunikativen Kulturebenen vor, d. h. zwischen der Ebene der gewählten Werte und Normen (hier: Leitbild) und der Ebene der sichtbaren Artefakte (hier: Belohnungssystem). Ähnlich wie der zuerst genannte Widerspruch zwischen der kommunikativen und der konjunktiven Ebene markiert dieser Widerspruch einen – ggf. produktiven – Bruch in der Organisationskultur. Solche Brüche oder Widersprüche zu analysieren, um die Organisationskultur eines Unternehmens zu erfassen und ggf. weiterzuentwickeln, spielt für Scheins Systematik eine wichtige Rolle. Im angesprochenen Beispiel handelt es sich um einen Widerspruch der nur die kommunikative Seite der praxeologischen Leitdifferenz kommunikativ / konjunktiv betrifft und in wissenssoziologisch orientierter Interpretationsarbeit eher weniger in den Blick geraten würde, da es dieser v. a. darauf ankommt, das Implizite explizit zu machen. Wenn dieser ausschließlich auf kommunikativer Ebene anzuesiedelnde Widerspruch als Problem der Organisationskultur gefasst wird – und dazu besteht durchaus Anlass –, kann allerdings abgeschätzt werden, dass das von Bohnsack mit Bezug auf Vodg (Bohnsack 2017) entworfene Verständnis von Organisationskultur als einem den übergreifenden institutionellen Rahmen nur suggerierenden Phänomen trotz seiner Passung als kommunikativem theoretischem Konzept zur Analyse dieses kommunikativen Kulturproblems nur wenig beizutragen vermag.

Genau hier unterscheidet sich das Organisationskultur-Verständnis des vorliegenden Beitrags denn auch von Bohnsacks Eingrenzung auf „die kodifizierte Regelstruktur und die leitbildbezogene Selbstpräsentation im Sinne der ‚corporate identity‘ (Bohnsack 2017, S. 246)“. Als Hintergrund für die hier präsentierte Forschung wird vielmehr mit Schein davon ausgegangen, dass Organisationskultur sowohl die kommunikative, als auch die konjunktive Seite

eine Organisation strukturiert, wobei der konjunktiven Seite insofern ein Primat zukommt, als in ihr die grundlegenden Kulturbausteine entstehen und erneuert werden, die entweder generativ auf die kommunikative Seite übergreifen oder mit dieser in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis stehen. Schein hat hier die Metapher vom Seerosenteich geprägt, die wesentlich zum Verständnis des Verhältnisses der postulierten Kulturebenen zueinander beiträgt: die sichtbaren Artefakte einer Organisationskultur versteht Schein als Seerosen, die einem an der Oberfläche des Teichs begegnen, in Wahrheit aber tief in der konjunktiven Handlungspraxis bzw. den zugrundeliegenden impliziten Annahmen wurzeln. Die gewählten Werte und Normen stellen für Schein in diesem Bild die Kommentare bzw. Erläuterungen des Bauern dar, der den Teich angelegt hat. Er schreibt: „Der Bauer, der den Teich geschaffen hat (die Führung), legt dar, was er bezüglich Blättern und Blüten erwartet, erhofft und bietet öffentlich anerkannte Überzeugungen und Werte, um das Ergebnis zu rechtfertigen (Schein 2018, S. 21).“ Um eine Kultur am Leben zu erhalten oder zu verändern respektive zu verbessern, spielen diese legitimatorischen Kommentare der Führung für Schein allerdings eine untergeordnete Rolle. Selbst dort, wo es sich dabei nicht um eine in dem Sinne kodifizierte Regelstruktur, sondern beispielsweise nur um eine Ansprache der obersten Leitung auf einer Betriebsversammlung handelt, sind die expliziten Orientierungsangebote und Aufträge der Führung an die Belegschaft nach Schein als Artefakte zu verstehen, die mit den handlungspraktischen grundlegenden Annahmen konsistent sein können, aber nicht müssen. Unabhängig davon postuliert Schein im Rahmen seiner organischen Metapher, für die Weiterentwicklung einer Organisationskultur sei es am wichtigsten, das zunächst nicht sichtbare Wurzelwerk zu düngen, und den Seerosen u. a. durch Beeinflussung der Wasserqualität eine Umgebung zu schaffen, die das Überleben sichert oder sogar den Ertrag steigert. Im Bild vom Seerosenteich ist das Verhältnis der Kultur-Ebenen zueinander insofern mit eindeutigen Primat beim impliziten Wissen bzw. der tatsächlichen Handlungspraxis bestimmt.

Nun kann eingewandt werden, dass sowohl implizite Annahmen, als auch Handlungspraxis je nach Subkultur bzw. Milieu sehr heterogen sein können und dass sich das konjunktive Wissen nach unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen innerhalb einer Organisation auffächert. Dem ist nicht zu widersprechen. Es sei an dieser Stelle aber auf den besonderen Charakter von Unternehmen im Gegensatz zu öffentlichen Verwaltungen, Schulen, Krankenhäusern oder anderen *people processing organisations* verwiesen, die – wie Vogd und Amling (2017) einräumen – „mit Hilfe der dokumentarischen Methode bisher vorwiegend untersucht“ (a.a.O., S. 32) wurden: Der Geist von Unternehmensgründern besteht in der Regel darin, etwas anders als bisher und damit besser machen zu wollen, und zwar zumindest zu Beginn unter prekären Bedingungen, die den Erfolg am Markt fraglich und die Unternehmung zu einem Wagnis machen. Dies gilt auch für die Gründergeneration der heute

machtvollen IT-Wirtschaft, d. h. für Unternehmen wie Apple, Microsoft, Facebook, Google, Hewlett-Packard, Intel oder Amazon. Auch deren Gründer mussten andere Menschen von ihren Ideen überzeugen, mussten Mitarbeiter*innen gewinnen und mit ihnen nach ihren Vorstellungen neue Handlungspraxen entwickeln, die zum Erfolg führten. Ganz besonders in der ersten Lebensphase eines Unternehmens bedeutet dies, dass eine allmählich wachsende Gruppe von Menschen die Vision und die Werte eines oder mehrerer Gründer annimmt, im Sinne der Untersetzung mit konkreten Handlungspraxen weiterentwickelt und dadurch eine Kultur bildet. Wenn das Unternehmen überlebt, haben Leadership bzw. Führung des oder der Gründer gemeinsam mit ihren Beschäftigten eine stabile ökonomische Basis geschaffen, wobei sich bereits ein Erfahrungswissen herausgebildet hat, das die erfolgreichen Handlungspraxen der Gründungsphase als bewährte Strategien wie selbstverständlich beibehält. Nach Schein hat sich dann schon ein „Muster geteilter Grundannahmen“ herausgebildet, die bei der gemeinsamen Lösung von Problemen externer Adaption und interner Integration erlernt wurden. Wenn dieses Muster bisher gut funktioniert hat, wird es als die korrekte Art der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens in Bezug auf die genannten existenziellen Probleme auch an neue Kolleg*innen in deren Akkulturationsprozess vermittelt“ (vgl. Schein 2010 [1992], S. 18).

Zwar kann sicher nicht behauptet werden, dass die so ins Leben gerufene neue Organisationskultur auch nach Jahrzehnten möglichen Wachstums völlig unverändert oder durchweg einheitlich bleibt. Notwendigerweise werden sich in einem dann ggf. multinationalen Konzern Nationalstaat und/oder Berufsgruppen spezifische Subkulturen und Organisationsmilieus ausbilden. Doch es kann m. E. auch nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Kultur, die in der Gründungsphase entwickelt wurde und zum Überleben des Unternehmens geführt hat, in kurzer Zeit abschleift. Es sollte deshalb auch theoretisch die Möglichkeit offengehalten werden, dass unhinterfragte, selbstverständlich gewordene, weil erfolgreiche Handlungspraxen aus der Gründungsphase eines Unternehmens Teil des kollektiven Gedächtnisses der Organisation werden, kulturell fortwirken und einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum bilden. Selbstverständlich muss dieser übergreifende konjunktive Erfahrungsraum auch empirisch rekonstruierbar sein. Und möglicherweise ist dies nicht in jeder Organisation möglich. Doch ihn von vornherein theoretisch auszuschließen bzw. auf die Ausnahme Familienunternehmen (vgl. Bohnsack 2017, S. 246) zu beschränken, wo die „Familie als ein konjunktiver Erfahrungsraum resp. Milieu par excellence“ das Unternehmen stabilisiert und umgekehrt, erscheint inkonsistent. Schließlich hat Karl Mannheim beispielsweise auch für Generationen einen konjunktiven Erfahrungsraum oder in seinen Worten: einen „gemeinsamen historisch-sozialen Lebensraum“ (Mannheim 1964, S. 536) in Bezug auf zeitgeschichtliche Schlüsselereignisse angenommen, obwohl jede Generation sich aus sehr diversen Milieus zusammensetzt. In gewissem Sinne

analog dazu sei hier zumindest die Möglichkeit eines übergreifenden konjunk-tiven Erfahrungsraums für Angehörige von Unternehmen in Bezug auf das handlungspraktische „Überlebenswissen“ postuliert, das aus der Gründungs-phase stammt oder anlässlich kritischer Ereignisse in der Firmengesichte von der Führung angestoßen wird und sich allmählich habitualisiert.⁴

Für das vorliegende Projekt wurde von einer prominenten kulturbildenden Rolle von Gründerpersönlichkeiten bzw. von deren Interaktion mit den Be-schäftigten in der Gründungsphase des Unternehmens ausgegangen. Im weite-ren Verlauf spielen Führungskräfte bei Stabilisierung, Perpetuierung und Ein-bettung des gebildeten impliziten Erfahrungswissens bzw. der grundlegenden Annahmen, die sich bewährt haben, eine zentrale Rolle. Dies hat mit dem for-malen Status von Führungskräften zu tun. Sind sie qua Status doch Personen, von denen Mitarbeiter*innen Orientierung erwarten. Diese Orientierung geben Führungskräfte ihren Mitarbeiter*innen in jedem Fall, ob sie sich dessen be-wusst sind oder nicht. Schein nennt hier sechs primäre Mechanismen, durch die von Führungskräften Orientierung ausgeht. Dazu zählt er, was Führungs-kräfte systematisch beachten, d. h. wonach sie regelmäßig fragen (1), wie sie belohnen (2), wie sie Ressourcen zuteilen (3), wie sie coachen und ihre Vor-bildrolle wahrnehmen (4), wie sie auf kritische Vorfälle und in Organisations-krisen reagieren (5) und wie sie auswählen, einstellen, befördern oder entlassen (6). Folgt man Schein, bringen Organisationskulturen bestimmte Führungspers-önlichkeiten hervor und werden zugleich von Führungskräften geschaffen und erneuert. Mitarbeiter*innen wirken zwar auch an dieser Schaffung und Erneue-rung mit. Ihr Einfluss bleibt im Vergleich mit der kulturprägenden Rolle von Führungskräften aber weniger stark, so lange sich Führungskräfte konsistent und widerspruchsfrei verhalten, also beispielsweise keine zweite wichtige Ini-tiative starten, wenn sie vierzehn Tage zuvor schon eine erste gestartet und dafür volle Unterstützung unter Einsatz aller Kräfte von den Mitarbeiter*innen gefordert haben. Inkonsistente und wechselnde Aufmerksamkeit, so Schein, bewirke, dass Angestellte immer weniger darauf achten, was Führungskräfte wollen, sich mehr auf ihr eigenes Urteilsvermögen verlassen und Subkulturen ausbilden (vgl. Schein 2018, S. 150). Sicher sind dies nicht die einzigen mög-lichen Ursachen für die Bildung von Subkulturen in Organisationen. „Organi-sationsmilieus“ entwickeln sich vielmehr überall dort, wo die konjunk-tiven Wissensbestände der Herkunftsmilieus der Beschäftigten nicht greifen und for-male Regeln durch informelle konkretisiert werden müssen, um sie ausführbar

4 Möglicherweise können sich übergreifende konjunktive Erfahrungsräume in people processing organisations weniger gut ausbilden oder sie werden stärker als in kommer-ziellen Organisationen von Organisationsmilieus oder anderen Formen „milieubeding-ten Unterlebens (Nohl 2014, S. 195)“ verdeckt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es in der öffentlichen Verwaltung keine in dem Sinne unternehmerischen Gründer-persönlichkeiten gibt und sich beispielsweise staatliche Krankenhäuser untereinander stärker ähneln dürften, als konkurrierende Unternehmen untereinander.

zu machen. Organisationsmilieus bilden sich also entlang zunächst probeweise angewandter und schließlich bewährter informeller Regeln (vgl. Nohl 2014, S. 187). Diese informellen Regeln können an anderen Organisationsstandorten unbekannt sein. Dort dürften sich andere Organisationsmilieus und damit auch andere Subkulturen herausbilden.

Jenseits dieser Prozesse hat Führung, sofern sie konsistent ist, viel mit Entscheidungen und damit mit dem Etablieren sowohl formaler, als auch informeller Regeln zu tun, „die Gruppenmitglieder mit Strukturen und Sinnhaftigkeit versorgen, Strukturen und Bedeutungen aber auch einschränken und stabilisieren. Diese dynamischen Prozesse der Kulturbildung und des Managements von Kultur bilden den Kern von Führung, so dass sichtbar wird, Führung und Kultur sind zwei Seiten einer Medaille“ (Schein 2010 [1992], S. 1). Selbst wenn man die Möglichkeit des Managements von Kultur aus grundsätzlichen theoretischen Erwägungen heraus in Abrede stellt oder „der Beherrschung und Steuerbarkeit von Organisationskulturen durch die Führungsverantwortlichen in Organisationen“ (Mensing 2008, S. 48) kritisch gegenübersteht, muss man doch davon ausgehen, dass Entscheidungskommunikation innerhalb von Organisationen überwiegend Führungsangelegenheit ist und dass Führungskräfte durch ihre Entscheidungen zum einen eine Reaktion auf der Ebene der informellen Annahmen einer Organisationskultur provozieren und sie zum anderen auch selbst impliziten Annahmen folgen, die sich ihren Mitarbeiter*innen ebenso implizit mitteilen. Im Vergleich zu diesen innerbetrieblichen Akkulturationsprozessen, die von der Führung nicht beherrscht, aber immer wieder angestoßen werden, betrachtet Schein „Design, Struktur, Architektur, Rituale, Geschichten und förmliche Statements“ in ihrer durchweg bewussten Gestaltung als sekundär für Erhalt und Weiterentwicklung der Organisationskultur, weil „sie nur funktionieren, wenn sie zu den bereits erörterten primären Mechanismen passen“ (Schein 2018, S. 160).

Auf dem Hintergrund dieser theoretischen Vorannahmen ermöglichten die von uns geführten Interviews mit einer Gruppe aus Führungskräften, Sicherheits- und Gesundheits-Expert*innen sowie – soweit vorhanden – mit Betriebsrät*innen zweierlei: zum einen die Entscheidungskommunikation (hier bezüglich Prävention) aus erster Hand zu erfassen und zum anderen die Rekonstruktion des auf Prävention bezogenen konjunktiven Handlungswissens relevanter betrieblicher Akteur*innen als Präventionskultur.

3 Betriebliche Orientierungen und Präventionskultur – methodologische Grundlagen zu ihrer Erhebung

Präventionskultur wurde in Anlehnung an Schein und Elke und in Auseinandersetzung mit eigenständigen Theoriesträngen der Sicherheitskulturforschung,⁵ die sich in Folge der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl entwickelt haben, definiert als „die Gesamtheit gemeinsamer Werte- und Normvorstellungen in einer Organisation sowie geteilter Denk-, Problemlösungs- und Verhaltensmuster, die sich auf den Umgang mit Fragen der Sicherheit und/oder Gesundheit sowie die Bewältigung von entsprechenden Herausforderungen beziehen (Elke 2001, zitiert nach Elke 2015, S. 91).“ Analog zu Scheins Begriff von Organisationskultur wurde der Kern dieses Konzepts von Präventionskultur, in den geteilten Denk-, Problemlösungs- und Verhaltensmustern gesehen, die auch als betriebliche Handlungspraxen mit dahinter liegenden impliziten Annahmen gefasst werden können. Insgesamt wurde Präventionskultur als relevantes Element von Organisationskultur verstanden, das sich auf den thematischen Aspekt bzw. die Managementaufgabe Prävention bezieht.

Um Präventionskultur als ein so gefasstes Konstrukt und damit prominent die Art und Weise zu rekonstruieren, wie relevante Akteur*innen bzw. Akteursgruppen in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branche mit Fragen von Sicherheit und Gesundheitsschutz in ihrer alltäglichen Praxis umgehen bzw. welche impliziten Annahmen dieser Praxis zugrunde liegen, schien es gegenstandsangemessen, die qualitativen Erhebungen nach den Grundpositionen des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel (2000) zu gestalten. Dies galt auch insofern, als das PZI sich in seiner Methodologie als theoriegenerierend versteht und methodologisch an die Grounded Theory Methodology anknüpft. Für das vorliegende Forschungsprojekt zu betrieblichen Arbeitsschutzdiskursen und deren impliziten Orientierungsrahmen wurde das gesamte Instrumentarium des PZI verwendet, und zwar ein Vorab-Kurzfragebogen zu Eckdaten des Betriebes, ein Gesprächsleitfaden mit den Themenblöcken a) Arbeitsschutzstrukturen, b) betriebliche Präventionsprozesse, c) Sicherheits- und Gesundheits-Kommunikation und d) Motivation zu Sicherheit und Gesundheitsschutz, die digitale Tonaufnahme als Grundlage für die Erstellung von Transkripten und das „Postskriptum“. Mit dem zuletzt genannten Instrument

5 Der Begriff „Sicherheitskultur“ (safety culture) taucht Kim et al. (2016) zufolge in der Literatur zum ersten Mal nach der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986 auf. Diesen verwendet die Internationale Atomenergiebehörde (IAEA) in ihrem Bericht um zu beschreiben, wie das Denken und das Verhalten von Menschen innerhalb einer Organisation mit zu dem Größten Anzunehmenden Unfall (GAU) beigetragen hat. Zuletzt haben verschiedene Reviewartikel einen Überblick über die seither stark angewachsene Literatur zu Sicherheitskultur gegeben, exemplarisch: Fahlbruch und Förster (2010).

wurden Notizen zur Gesprächsatmosphäre, der Beziehung zwischen Interviewerin und Interviewten sowie besondere Umstände festgehalten. Im Rahmen der Prozessorientierung des PZI war es möglich, an geeigneten Stellen des Interviews durch immanentes Nachfragen narrative oder beschreibende Gesprächspassagen herauszufordern bzw. zu verlängern. Der Gesprächsleitfaden wurde insgesamt flexibel gehandhabt.

Diese Form des Interviews, die den Interviewenden eine aktivere Rolle einräumt (vgl. Witzel und Reiter 2012), erschien insbesondere bei hochrangigen Unternehmensvertretern, aber auch bei Inhaber*innen von Kleinstunternehmen angemessen, da der Verzicht auf jegliche thematische Vorstrukturierung, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend ist, nur die Gefahr mit sich gebracht hätte, „den Experten als inkompetenten und nicht so ernstzunehmenden Gesprächspartner darzustellen“ (Vogd 2009, S. 45). Ähnlich wie Werner Vogd es für das von Meuser und Nagel „auf der Basis eines wissenssoziologischen Verständnisses (a.a.O., S 45)“ konzipierte Expert*inneninterview postuliert, wird hier auch für das PZI geltend gemacht, dass nicht nur Expert*innenwissen auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins erfasst werden konnte. Vielmehr haben sich erwartungsgemäß auch implizite Annahmen vermittelt. In der Regel, so Vogd, „geben die Experten Einblick in ihre impliziten funktionsspezifischen Relevanzen und Maximen; und zwar dann, wenn sie Abläufe rekapitulieren, erläutern, extemporieren usw.“ (a.a.O., S. 45).

Welche betrieblichen Akteur*innen in dieser Form befragt werden sollten, hat das BAuA-Forschungsteam v.a. mit Blick auf das Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG) festgelegt. Dies sieht für den Arbeitgeber oder seine Vertretung, für den Betriebsarzt bzw. die Betriebsärztin, die Fachkraft für Arbeitssicherheit und – soweit eine Arbeitnehmervertretung vorhanden ist – für zwei Betriebsratsmitglieder eine Mitgliedschaft im vierteljährlich tagenden Arbeitsschutzausschuss (ASA) vor.⁶ Von diesem Personenkreis wurde angenommen, dass von ihm *qua Verantwortung* (Führung) oder *qua Zuständigkeit* für den Themenbereich Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit (Sicherheit- und Gesundheits-Expert*innen, Betriebsrat) wesentliche Impulse auch für die je spezifische Präventionskultur des Unternehmens ausgehen würden.

Ein Gruppeninterview mit dem Arbeitszusammenhang des ASA versprach nicht nur verschiedene Perspektiven auf die alltäglichen Handlungsroutrinen im Bereich Verhaltens- und Verhältnisprävention. Von der unterschiedlichen Zusammensetzung von Professionen, der stärkeren Orientierung am Individuum bei Ärzten und der Technikaffinität bei Ingenieuren, der Beschäftigten-Perspektive des Betriebsrates und der unternehmerischen Gesamtverantwortung der Geschäftsführung erwartete mein Forschungsteam vielmehr auch, dass sich während des Gruppeninterviews Diskussionen oder zumindest Bezugnahmen

6 Jedes Unternehmen ab einer Größe von mehr als 20 Beschäftigten muss nach §11 Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG) einen solchen Ausschuss einrichten.

der Teilnehmenden aufeinander ergeben würden. Diese Erwartung hat sich in der Praxis durchaus erfüllt, so dass das Gruppeninterview, das naturgemäß nur in größeren Betrieben zur Anwendung kam, als Mittel betrachtet werden kann, die Erhebungssituation des Interviews zumindest punktuell der Gruppendiskussion anzunähern. Wie Peter Loos und Burkhard Schäffer ausführen, kommt bei der Gruppendiskussion eine Gruppe – meist eine Realgruppe, die auch außerhalb der Erhebungssituation existiert – zusammen, um sich über ein von der Diskussionsleitung zunächst vorgegebenes Thema zu unterhalten, „und zwar im besten Falle so, ‚als ob‘ die Leitung nicht anwesend wäre (Loos und Schäffer 2001, S. 13)“. Der fremdinitiierte Kommunikationsprozess solle sich zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern, wobei zugleich auch die Vorteile und Möglichkeiten eines Gesprächs zwischen Forschenden und Erforschten genutzt werden. Der Terminus „Diskussion“, so Loos und Schäffer weiter, sei insofern etwas irreführend gewählt. Diskutiert im engeren Sinne werde ja zumeist mittels des Austausches von Argumenten. Dies sei jedoch auch bei natürlichen Gesprächen nicht durchgängig der Fall. In ihnen werde auch biografisch und handlungsbezogen erzählt, es werde sich gemeinsam erinnert, Beschreibungen würden wechselseitig ergänzt u.v.m. – All diese Elemente eines natürlichen Gruppengesprächs, an dessen Modell sich das Gruppendiskussionsverfahren ausrichtet, kamen auch in den von mir geführten Gruppeninterviews vor. Sie dominierten zwar nicht, da meine Rolle als Gesprächsleitung nicht so stark zurückgenommen war, wie das Gruppendiskussionsverfahren es verlangt. Und sicherlich kann ein multiprofessioneller Arbeitszusammenhang wie der ASA nicht mit einer Clique von Jugendlichen oder einer anderen Gruppe mit „strukturidentischen sozialisationsgeschichtlichen Hintergründen“ (Loos und Schäffer 2001, S. 13) verglichen werden. Nichtsdestotrotz würde ich ein Gruppeninterview, das wie im vorliegenden Projekt als offenes Leitfadeninterview mit Expert*innen geführt wird, als eine „In-between-Erhebungsmethode“ zwischen Gruppendiskussion und Einzelinterview einordnen.

Dies gilt insbesondere dann, wenn ein Gruppeninterview wie im vorliegenden Fall nicht als zeitökonomische Variante der Einzelbefragung, sondern tatsächlich mit dem Ziel geführt wird, die kollektive Stimme einer natürlichen, d. h. auch außerhalb der Erhebungssituation existierenden Expert*innengruppe, eines Gremiums einzufangen, um Einsicht in verschiedene auf ein Management-Ziel hin gebündelte Handlungspraxen zu gewinnen. Im Projektverlauf hat sich übrigens gezeigt, dass ca. ein Drittel der befragten, größeren Unternehmen das Forschungsinterview von sich aus im Rahmen einer regulären ASA-Sitzung anberaumt hat. Meines Erachtens verweist die Absicht, die Forscherin mit dem für Prävention zuständigen Arbeitszusammenhang zu konfrontieren, auf den Wunsch des jeweiligen Betriebes, der Forschung einen authentischen Einblick in seine auch sonst üblichen Handlungs- und Entscheidungsroutinen zu gewähren, und zwar unter Einschluss der dann – zumindest

punktuell - auch sichtbar werdenden Interaktions- und Aushandlungsprozesse. Ähnlich wie Anja Mensching dies für Gruppendiskussionen mit einer zu Forschungszwecken zusammengesetzten heterogenen Teilnehmergruppe ausführt, werden die Teilnehmenden der geführten Gruppeninterviews als Repräsentanten organisationaler Milieus betrachtet. „Somit werden nicht die in Organisationen üblicherweise existierenden spezifischen Milieus einzelner Teams, Abteilungen, Dienststellen etc. als Bezugspunkt der Analyse entworfen, sondern der Fokus setzt auf der Ebene der Organisationsmitgliedschaft an, um das jenseits der spezifischen Milieus (...) liegende Gemeinsame (und damit im engeren Sinne organisationstypische) herauszuarbeiten“ (Mensching 2017, S. 66). Mit der oben geschilderten, hier jenseits der Erhebungssituation allerdings auch als Realgruppe vorkommenden heterogenen Zusammensetzung von Teilnehmenden hat auch das vorliegende Projekt genau diesen organisationstypischen Bezugspunkt der Analyse angestrebt.

In kleineren Betrieben musste allerdings davon abgewichen werden. Hier ließen sich „nur“ Einzelinterviews mit dem Inhaber bzw. der Inhaberin, d. h. allein mit den für Sicherheit und Gesundheit *Verantwortlichen* realisieren. Zwar werden auch kleinere Betriebe in der Regel von Fachkräften für Arbeitssicherheit und Betriebsärzten betreut, die den Auftrag haben, den Unternehmer zu beraten. Bei diesem Personenkreis handelt es sich aber fast ausnahmslos um extern Beratende, die nur bei Vergütung zusätzlicher „Einsatzstunden“ für die Teilnahme am Interview hätten gewonnen werden können. Der Betriebsrat hingegen nahm an den Interviews in Unternehmen kleiner 50 Beschäftigte nicht teil, weil es keinen einzigen Fall im Sample gab, in dem in dieser Betriebsgröße ein Betriebsrat vorhanden gewesen wäre.

Insgesamt wurden 50 Interviews vor Ort auf dem jeweiligen Betriebsgelände geführt, davon 28 Gruppen- und 22 Einzelinterviews. Das Sampling von Betrieben orientierte sich dabei an der Grounded Theory Methodology (GTM), d. h. die Fallauswahl wurde nach dem Prinzip des antizipierten maximalen Kontrasts bzw. des axialen Samplings (Strauss und Corbin 1996, S. 157) getroffen. Maximale Kontraste wurden insbesondere entlang der Achsen „branchenbedingte Offensichtlichkeit von Gefährdungen“ und „branchenübliche Compliance-Anforderungen in Verbraucher-, Umwelt- und Arbeitsschutz“ vermutet, so dass entlang dieser Achsen ein heuristisches Sampling-Schema entworfen wurde. Dabei wurden die gedachten „Pole“ der Achsen ins Verhältnis gesetzt und dem dadurch entstehenden Kriterienraster vier Branchengruppen zugeordnet, die auf der Basis von Sekundär-Auswertungen der repräsentativen GDA-Betriebsbefragungen 2011 und 2015⁷ ermittelt werden konnten. Für die im Rahmen der GTM zu entwickelnden Kategorien bezüglich der

7 Die Betriebsbefragung der Gemeinsamen Deutschen Arbeitsschutzstrategie (GDA) ist eine ca. alle fünf Jahre wiederholte repräsentative Untersuchung zu Compliance-Fragen im Arbeitsschutz (s. www.gda-portal.de)

Handlungspraxen im Bereich Sicherheit und Gesundheitsschutz wurde angenommen, dass diese Kategorien, obwohl noch unbekannt, mit Art und Intensität der auftretenden Gefährdungen und damit sowohl mit Branchenzugehörigkeit, als auch mit Betriebsgröße variieren würden (siehe Tabelle 1).

	Offensichtlichkeit von Gefährdungen	
Compliance-Anforderungen (Verbraucher*innen-, Umwelt-, Arbeitsschutz)	geringer	höher
höher	Quadrant I Lebensmittelproduktion, Gesundheitswesen (inkl. Apotheken)	Quadrant II Bau, Energie und Abfallwirtschaft, Chemie-, Papier- u. Automobilindustrie, Land- und Forstwirtschaft
Anzahl Interviews	$6 < 50 + 7 > 50 = \Sigma=13$	$9 < 50 + 11 > 50 = \Sigma=20$
geringer	Quadrant IV IT-, Finanz- und Immobilien-Dienstleistungen, Einzelhandel (exkl. Apotheken) und Gastgewerbe	Quadrant III Logistik, Transport und Verkehr
Anzahl Interviews	$5 < 50 + 7 > 50 = \Sigma=12$	$2 < 50 + 3 > 50 = \Sigma= 5$
Gesamtzahl Interviews = 50		

Tabelle 1: Sampling-Schema und Anzahl der geführten Interviews

Die gebildeten vier Branchenquadranten wurden deshalb jeweils noch in zwei „Halb-Quadranten“ für Betriebe $\geq / < 50$ Beschäftigte aufgeteilt. Die Grenze von 50 Beschäftigten wurde gewählt, weil die o. g. Sekundärauswertungen auch gezeigt hatten, dass alle Parameter einer gesetzeskonformen Umsetzung von Kernanforderungen des betrieblichen Arbeitsschutzes ab einer Betriebsgröße von 50 Beschäftigten beträchtlich zunehmen und sich deutlich vom

Umsetzungsstand kleinerer Betriebe in diesem Feld absetzen. Eine weitere Anforderung an das allmählich entstehende Sample war, dass bestimmte Betriebsarten möglichst nicht singular vertreten sein sollten, d. h. es sollte keine einzelne Apotheke, kein einzelner Tischlereibetrieb, kein einzelnes Chemieunternehmen vorkommen. Immer sollte mindestens ein weiterer Betrieb gesucht werden, der in Betriebsgröße und Branche dem bereits vorhandenen entsprach, da so nicht nur die Suche nach Ähnlichkeiten maximal verschiedener Fälle, sondern auch die Suche nach Unterschieden zwischen ähnlichen Fällen ermöglicht wurde.

Ursprünglich war geplant, Interviews in bis zu 60 Betrieben zu führen. Da im Rahmen der GTM aber bereits bei 50 Interviews eine theoretische Sättigung⁸ der zentralen Handlungskategorien erreicht war, wurde das Sampling bei dieser Anzahl von Fällen beendet. Ein Gutteil der Codier-Arbeit mit dem Handwerkszeug der GTM war zu diesem Zeitpunkt (Februar 2016) bereits abgeschlossen. Die Auswertung hatte mit der extern beauftragten Transkription begonnen und setzte sich, unterstützt durch das Softwareprogramm MAXQDA, im ersten Schritt mit einer Textsortentrennung fort, die es ermöglichte, Sequenzen mit diskursiven (Argumentation, Bewertung) oder – vermutlich auch – impliziten Wissensbeständen (Erzählung, Beschreibung, schneller Sprecherwechsel) rasch aufzufinden. Für die Sequenzen mit diskursiven Inhalten wurden formulierende, für die Sequenzen, in denen implizite Wissensbestände vermutet wurden, sogenannte reflektierende Codes vergeben. Zu beiden wurden Memos angefertigt, in denen zum einen definiert wurde, wann der jeweilige Code vergeben werden sollte und wie er sich von angrenzenden Codes unterschied. Zum anderen enthielten die Memos bereits mögliche Theoriefragmente, die sich v.a. aus Vergleichen zu anderen Fällen ergaben. Dadurch konnten die zunächst überwiegend als thematische oder ‚in vivo‘ vergebenen Codes allmählich zu Kategorien zusammengefasst und diese durch die Auswertung neuer Fälle und permanente, sowohl innerhalb der Betriebsgrößen- und Branchenklasse, als auch Betriebsgrößen und Branchen übergreifend vorgenommene Fallvergleiche angereichert werden. Zum Zeitpunkt der theoretischen Sättigung konnte die nach GTM geleistete Codier-Arbeit bereits in einem ‚Memo zum roten Faden der Geschichte‘ (vgl. Strauss u. Corbin 1996, S. 96-99), d. h. zu der folgenden ‚Master-Erzählung rund um die zentrale Handlungskategorie‘ verdichtet werden:

8 Von theoretischer Sättigung sprechen Strauss und Corbin als einem Zeitpunkt im Forschungsprozess, an dem weitere Interviews keine zusätzliche Anreicherung der bereits entwickelten Kategorien mehr ergeben (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 159).

Memo: Beschäftigte sicher und gesund durch den Arbeitsprozess führen

Der rote Faden der Geschichte handelt davon, wie die Verantwortlichen und Zuständigen in Betrieben versuchen, ihre Beschäftigten sicher und gesund durch den Arbeitsprozess zu führen. Das heißt zunächst, wie sie Gefährdungen für Sicherheit und Gesundheit ihrer Beschäftigten erkennen und ihnen begegnen. Dabei wird vorausgesetzt, dass alle betrieblich für den Arbeitsschutz Verantwortlichen und Zuständigen den Arbeitsprozess als ein Stück weit mit Sicherheits- und Gesundheitsrisiken verbunden wahrnehmen. Sobald ein Betrieb in Bezug auf bestimmte Gefährdungen aktiv geworden ist oder aktiv werden will, stellt sich die Frage, mit welcher Strategie er diesen Gefährdungen begegnet. Die Variation unter den möglichen Strategien ergibt sich durch die Herangehensweise bzw. die Mittel, denen in der üblichen betrieblichen Wahrnehmungsweise kollektiv die größtmögliche Wirkung bzw. ein angemessener Umgang mit Gefährdungen zugetraut wird. Im Textmaterial zur Sprache kommen hier a) ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess, der die eigenen Routinen ständig hinterfragt, b) die Aufteilung von möglichen Schadensfällen in vermeidbare und unvermeidliche und c) das vollständige Setzen auf die Eignung der Beschäftigten, die aufgrund ihrer Ausbildung (Handwerker) oder ihrer Kreativität (Start-ups) für fähig und in der Lage gehalten werden, jederzeit selbst für ein angemessenes Maß an Sicherheit und Gesundheitsschutz zu sorgen.

Diese GTM-Master-Erzählung enthält schon eine Reihe von Reflexionen, die sich auf die Alltagstheorien der Gesprächspartner*innen, ihre Interpretationen und mentalen Zugänge beziehen. Grundlegend dafür waren die identifizierten Handlungskategorien wie ‚Risiken ermitteln‘, ‚Wirksamkeit prüfen‘, ‚Beschäftigte ermahnen‘, ‚über die Meister gehen‘, ‚Führungskräfte in die Verantwortung nehmen‘, ‚Begehungen durchführen‘ usw., die zu der genannten zentralen Handlungskategorie zusammengefasst wurden.

Obwohl die Ergebnisse der GTM-Auswertung bereits weit gediehen waren, stellten sie für die folgenden Interpretationen mit der dokumentarischen Methode nur eine Art Vorauswertung dar. Nun kam es darauf an, auf dem Weg hin zur Entwicklung einer Typologie möglichst „*prototypische Eckfälle*“ mit Textsequenzen zu identifizieren, die sich besonders für Interpretationen mit dokumentarischer Methode eigneten. Die GTM-Master-Erzählung diente als ein erster Kompass, mit dem sich anhand der Vor-Codierungen nach Textsorten etc. 15 prototypische Eckfälle identifizieren ließen, die das abgesteckte Spektrum abzubilden versprochen.

4 Exemplarischer Fallvergleich und sinngenetische Typenbildung

In der Folge konnten wir durch unsere Interpretationen drei sinngenetische Typiken bilden, die sich auf die Sinndimensionen „Gefährdungsrahmung“, Interaktionsfokus und Arbeitsschutzverständnis beziehen ließen. Es ergaben sich insgesamt fünf Ausprägungskombinationen dieser drei Dimensionen und somit fünf betriebliche Präventionskulturtypen. Diese werden aus Platzgründen im Einzelnen nicht vorgestellt. Stattdessen werden im folgenden zwei Transkriptauszüge aus Gruppeninterviews und eine exemplarische komparative Analyse innerhalb der Basistypik „Gefährdungsrahmung“ präsentiert, aus der zwei der drei Ausprägungen der Typik deutlich werden. Es werden jeweils Sequenzen wiedergegeben, die sich im Anschluss an die leitfadengestützte Frage nach den Erwartungen der Teilnehmenden an die Beschäftigten ergaben. Die beiden anderen Typiken Interaktionsfokus und Arbeitsschutzverständnis werden im Anschluss unter Verzicht auf empirische Beispiele beschrieben. Ihre Ausprägungen sind in die tabellarische Übersicht (Tabelle 2) zur gebildeten Präventionskulturtypologie integriert.

4.1 *Dynamische Gefährdungsrahmung bei einem „Immobiliendienstleister“*

Der folgende Transkriptauszug (Zeile 179-212) ist dem Gruppeninterview in einem großen Unternehmen der Immobilienwirtschaft (Hausverwaltung und Maklerdienste sowie Baufinanzierung für Wohn- und Gewerbe-Immobilien) mit über 500 Beschäftigten entnommen. An der Gruppendiskussion nahmen der Geschäftsführer (Bm2-AL), die Fachkraft für Arbeitssicherheit (Bm1-Sifa) sowie ein Mitglied des Betriebsrats (BM3-BR) teil:

Bm2-GF: Na, idealerweise würde ich sagen, natürlich ein proaktives Vorhersehen, ein sich mit Gefährdung Auseinandersetzen des oder ein Auseinandersetzen mit eben der potentiellen Gefährdung, das sicherlich dann am Ende die Idealvorstellung, wir erleben natürlich auch/ Oder aufgrund unseres geringeren Gefährdungsrisikos haben wir beispielsweise als Vorgabe, dass wir mit null Unfällen im Jahr durchkommen möchten, das ist unser Ziel. Ich hoffe ja, wir/ Also wir erreichen das sogar auch teilweise in Teilbetrieben, das ist immer wieder schön auch zu sehen, dass es funktioniert, natürlich gibt es auch Umstände, die sich nicht ganz verhindern lassen und ich glaube, da muss man auch nochmal unterscheiden, was ist eigentlich der Hintergrund für so einen Unfall, der wird auch sehr akribisch von Herrn *A dann

immer wieder beleuchtet auch in der Gefährdungsanalyse, was ganz wesentlich ist. Um einfach Dinge abzustellen, also zu was führt am Ende des Tages auch zu Unfällen, die im ersten Moment vielleicht als, na gut, das war jetzt eher Pech vielleicht abgetan werden könnten, aber am die gibt es ja trotzdem eben/ trotzdem auch Hintergründe. #00:10:00-5#

I: Ja. #00:10:01-3#

Bm1-Sifa: Ich glaube, von/ Weil wir gerade bei/ Mitarbeitermotivation sind, glaube ich, auch dieses Thema aktive Teilnahme quasi und Interesse an den Themen, ist auch sehr wichtig, wo wir nachher bei dem Motivationsthema auch sehen, dass halt Mitarbeiter, vor allem aus den Themen, die ich mit denen mache, Ergonomie, dass die halt auch den Mehrwert daraus sehen letzten Endes, das ist halt für mich auch ganz wichtig, dass sie halt merken: "Okay, es geht hierbei um mich. Also dass MEINE Gesundheit, meine Sicherheit am Arbeitsplatz", und Ergonomie ist ja immer das schönste Beispiel, was ich halt den Leuten versuche zu vermitteln, auch wenn sie heute noch keine Schmerzen haben, wenn sie zehn Jahre lang in der falschen Position arbeiten letzten Endes, dann wird sich der Rücken irgendwann rächen und das ist halt dann/ Da brauchen wir schon das Thema aktive Teilnahme, dass sie das dann nachher auch dann verstehen irgendwo. #00:10:41-3#

Bm3-BR: Also ich merke es ja schon bei uns, wir sind ein recht junges Team, was nicht heißt, wir sind alle junge Leute, sondern wir sind alle recht neu bei *C. und wir wurden von Anfang an mit diesen ASA-Geschichten und mit dem Arbeitsschutz konfrontiert und ich merke es bei den Kollegen, die sind jetzt schon viel eher drin, also was das Thema Ergonomie angeht, kamen viele an und kannten diese Funktion vom Stuhl nicht und jetzt sind sie das alle am nutzen. Oder wir haben jetzt auch so einen Fluchthelfer bei uns, der hat dann von Anfang an drauf geachtet, dass keine Kisten mehr im Gang stehen. Also der ist dann da ganz aktiv hier unterwegs, das liegt wahrscheinlich daran, dass wir von Anfang an schon fast darauf geimpft wurden, als wir hier angefangen haben. #00:11:12-3#

Die reflektierende Interpretation zu dieser Sequenz identifizierte die Diskursformen Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion Bewertung (Zeile 179-181), Elaboration (Zeile 181-183), Differenzierung (183-188), Argumentation in Form der Kontrastierung (188-190), Validierung durch I. (192), Anschlussproposition durch Sifa (194-199), Elaboration (199-203), Validierung durch

BR in Form von Beispiel-Erzählungen (205-211) und Konklusion in Form einer Bewertung (211-212). Die inhaltlichen Gehalte der reflektierenden Interpretation, die an anderer Stelle veröffentlicht sind (Schmitt-Howe & Hammer 2019, S. 68-69) werden aus Platzgründen hier nicht wiedergegeben, sondern in der komparativen Analyse zu folgender Sequenz aus einem anderen Gruppeninterview aufgegriffen (s. u.).

4.2 Fragmentarische Gefährdungsrahmung bei einem „Wasserversorger“

Der folgende Transkriptauszug (Zeile 805-852) entstammt dem Gruppeninterview in einem großen städtischen Wasserversorgungsbetrieb (Wasseraufbereitung, Lieferung, Abwasserentsorgung) mit über 2.000 Beschäftigten. An der Gruppendiskussion nahmen der Abteilungsleiter Netze (Bm1-AL), die – in diesem Fall weibliche - Fachkraft für Arbeitssicherheit (Bw-Sifa) sowie eine Betriebsrätin teil, die im Interview allerdings überwiegend schweigt. Es geht wiederum um die Frage der Interviewerin nach den Erwartungen an die Beschäftigten im Arbeitsschutz:

Bm1-AL: Also ich erwarte keine Olympia-Sieger hier. Ich erwarte ein normales Verhalten mit dem normalen Menschen/ gesunden Menschenverstand. Nicht? Es gibt Dinge, die kann man nicht verhindern, die passieren. Ja? Ich kann/ ich persönlich bin ja kein Fan von dieser Null-Unfall-Strategie von *Esso und *Schell und so weiter. Ich kann mir das auch ganz schwer vorstellen, dass sowas geht, aus der Erfahrung, die ich hier habe. Ich erwarte einfach, dass die Mitarbeiter dran denken und vorsichtig sind und das, was wir hier predigen ernst nehmen und mit Wachsamkeit bei ihrer Arbeit sind. Dennoch bin ich mir klar darüber, dass es auch mal was gibt, was schief gehen kann. Das ist einfach so. Ne? Manchmal sagen die, meine Güte, wie kann das passieren? Ich habe jetzt gerade wieder einen Unfall mit einer Flex gehabt zum Beispiel. Das ist ein extrem unfallträchtiges Gerät. Wo der Mitarbeiter den Stecker in die Steckdose gesteckt hat oder in sein Ding da und dann läuft die Flex an. Dann sage ich, wie kann sowas PASSIEREN? Wie kann das passieren, dass die Flex losläuft #00:46:35-3# obwohl gar keiner an dem Gerät dran ist? Da hat also irgendjemand den Feststell-Schalter festgestellt und die Flex so weg gelegt, oder sie aus Versehen angeschaltet oder was weiß ich. (Seufzt) Das

9 Hier und im Folgenden greift die Transkriptionsregel: Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.

sind Unfälle, (wo man sich schwer?) schönreden kann. Oder was auch ganz schlimm ist, das war damals der Unfall mit dem (Vakuum-Sauger?), wo oben eine ROLLE war, die runtergefallen ist, jemand knapp am Kopf vorbei, oder glaube ich sogar getroffen, weiß ich nicht, war aber nicht schlimm. Und hinterher dann drei Leute sagten, „ja, das ist mir auch schon passiert.“ Und ich dann frage, sag mal, „warum hast du denn nicht mal Bescheid gesagt?“ Und nicht/ Da werde ich dann ein bisschen böse. Aber wenn einer nun (stammelnd) irgendwo AUSRUTSCHT im nassen Gras, im Dunkeln und sich einen Fuß bricht, hier, wenn ich da an den Herrn *B. denke, in (stammelnd) (*H.?). #00:47:20-3#

Bw-SiFa: (*H.?), ja. #00:47:21-5#

Bm1-AL: (Seufzt) Mensch, was willst du denn da machen? #00:47:22-3#

I: Ja, passiert. #00:47:23-4#

Bm1-AL: Was willst du denn da machen? Nicht? Hat der sich gestellt auf eine Schachtabdeckung aus Edelstahl, die war rutschig, ist er ausgerutscht. Nee, Hand hat er sich gebrochen, (überhaupt, nicht?), einen komplizierten Handbruch. #00:47:32-2#

Bw-SiFa: Handgelenk, ja. #00:47:33-1#

Bm1-AL: Dreivierteljahr krank, ne? #00:47:36-8#

I: Oh. #00:47:34-8#

Bm1-AL: Und nicht vernünftig gerichtet. Schiefe Hand. Ganz schlimm, Was willst du denn da machen? (...) ¹⁰ Naja, was willst du denn da machen? #00:47:46-9#

Die reflektierende Interpretation zu dieser Sequenz identifizierte die Diskursformen Differenzierung durch AL (805-809), Elaboration (809-812), Exemplifizierung (812-822), Opposition mit Validierung durch Sifa (822-828), Validierung durch I. (30), Elaboration der Opposition in Form der Erzählung, wiederum mit Validierung durch Sifa und I. (832-849), Konklusion (851-852).

4.3 Komparative Analyse Immobiliendienstleister und Wasserversorger

Die genannte Erwartung („mit Null Unfällen im Jahr durchkommen“) wird im Falle des Immobiliendienstleisters zunächst als unerreichbarer Idealzustand gerahmt. Es folgt der Verweis auf Grenzen und Restriktionen für die Umset-

¹⁰ Hier greift die Transkriptionsregel: Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert. Es handelt sich nicht um eine Kürzung.

zung der Vorgabe („natürlich gibt es auch Umstände, die sich nicht ganz verhindern lassen“). In der Kontrastierung zu einer Sichtweise, durch die „Unfälle im ersten Moment als Pech abgetan werden könnten“ wird dann aber die Wichtigkeit der Unfallanalyse unterstrichen, mit deren Hilfe sich entgegen der Sichtweise im ersten Moment zeigen lasse, dass es doch Hintergründe gibt. Nach einer Exemplifizierung zum Bereich Ergonomie durch die Sifa („dass die halt auch den Mehrwert daraus sehen: ‚Okay, es geht hierbei um mich‘“) wird die dynamische „Gefährdungsrahmung“ („Hintergründe immer wieder akribisch beleuchten“) auch dokumentiert durch die Validierung des Betriebsrates, der in zwei Beispiel-Erzählungen bestätigt, dass die Beschäftigten laufend mit Arbeitsschutzthemen konfrontiert werden und sich aktiv an der Wahrung ihrer eigenen Sicherheit und Gesundheit beteiligen. Die Sequenz schließt mit der Konklusion des BR in Form einer Orientierungstheorie, die seine eigenen Schilderungen darauf zurückführt, „von Anfang an schon fast darauf geimpft“ worden zu sein.

Im Gegensatz dazu ist die Interaktionsmetapher für den Umgang mit den Beschäftigten beim Wasserversorger nicht „Impfung“, sondern ein Appell, der als „einfache“ Erwartung charakterisiert wird („Anweisungen befolgen und wachsam sein“). Mit der Aussage, dass dann dennoch etwas schief gehen könne („das ist einfach so“) drückt sich implizit bereits aus, dass nicht alle Unfälle als vermeidbar gelten. In Bezug auf die offenbar schon mehrfach vorgekommenen potenziell schwerwiegenden Beinahe-Unfälle wird zwar ein besseres Meldeverhalten der betroffenen Beschäftigten erwartet. Das Schweigen der Belegschaft ruft beim Abteilungsleiter sogar Ärger hervor, da diese Unfälle unter der Bedingung besseren Meldeverhaltens für vermeidbar gehalten werden. Als nicht vermeidbar gelten hingegen Stolperunfälle mit zum Teil ebenfalls schwerwiegenden Folgen. Diese Unfallart ruft beim Abteilungsleiter nur Mitgefühl hervor („Mensch, was willst du denn da machen?“). Insgesamt dokumentiert sich hier eine resignative Grundhaltung, die die Beschäftigten nur bis zu einem gewissen Grad fordert, weil sie Präventivmaßnahmen nur bis zu einem gewissen Grad für möglich hält. Die Grenzziehung zwischen vermeidbar und unvermeidlich scheint willkürlich. Denn immerhin wäre dem Ausrutschen auf einer nassen Edelstahlabdeckung (Stolperunfall der Beispielerzählung) ggf. auch mit magnetischen Rutschmatten oder Spikes an den Schuhsohlen beizukommen.

4.4 Von der Basistypik zur mehrdimensionalen Typologie

In der komparativen Analyse dürfte das basale Orientierungsproblem „Gefährdungsrahmung“ deutlich geworden sein. Es geht dabei um die Frage, welche Bedingungen für den konjunktiven Wissensbestand der Befragten gegeben sein müssen, damit ihnen Gefährdungen als der Prävention zugänglich gelten.

In der Kennzeichnung dieses Orientierungsproblems als „Gefährdungsrahmung“ ist eine Bezugnahme auf die Rahmenanalyse von Goffman (1977) angedeutet, der diejenigen Interpretationsschemata als „Rahmen“ bezeichnet, die für soziale Ereignisse sowie die Art der Anteilnahme an diesen generelle Situationsdefinitionen liefern. Einen solchen „Rahmen“ von Gefährdungen oder genauer: der durch diese Gefährdungen potenziell eintretenden Schadensereignisse stellte für alle Fälle des vorliegenden Projekts ein zentrales Orientierungsproblem dar.

Im Fall des Immobiliendienstleisters besitzt die Sinndimension „Gefährdungsrahmung“ eine *dynamische* Ausprägung, d. h. es wird ein Zustand für möglich gehalten und permanent angestrebt, in dem die Selbstverständlichkeit der aktiven Beteiligung am Präventionshandeln für jeden einzelnen Beschäftigten und alle Führungskräfte zumindest tendenziell etabliert ist. Damit wird implizit die Zugänglichkeit jeglicher Gefährdungen für kollektiv auf die Schultern aller Betriebsangehörigen verteilte Präventionsanstrengungen angenommen.

Ganz anders im Falle des Wasserversorgers. Hier werden Gefährdungen in solche unterteilt, die der Prävention zugänglich sind, und andere, an denen jede Prävention von vornherein scheitern muss. Diese *fragmentarische* Rahmung bestimmt auch die Alltagsinterpretation von Schadensereignissen.

Eine dritte Ausprägung der Basistypik Gefährdungsrahmung wurde ausschließlich in Klein- und Kleinstbetrieben angetroffen und als *eignungsbezogen* bezeichnet. Sie manifestiert sich in der impliziten Überzeugung, dass jegliche Prävention von der Professionalität bzw. Eignung der potenziell in gefährliche Situationen geratenden Personen abhängt, und zwar unabhängig von ihrer hierarchischen Stellung. Der Orientierungsgehalt besteht hier nahezu in einer Gleichsetzung von gelingender Prävention und Professionalität. Schadensereignisse dokumentieren insofern immer die Inkompetenz bzw. Unprofessionalität des Geschädigten.

Im Sample konnte die dynamische Ausprägung in vier Fällen, und zwar ausschließlich in größeren Betrieben mit über 250 Beschäftigten, die fragmentarischen Ausprägung in 34 Fällen unterschiedlicher Betriebsgröße und die eignungsbezogene Ausprägung in zwölf Fällen, und zwar ausschließlich in einer Betriebsgröße unter 50 Beschäftigte, rekonstruiert werden.

Ausgehend von dieser Basistypik ergab sich durch weitere Interpretationen und Fallvergleiche eine mehrdimensionale sinngenetische Typologie, die im Folgenden nur durch die inhaltliche Skizzierung der beiden weiteren Sinndimensionen, nicht aber durch weitere vergleichende Interpretationen vorgestellt wird.

4.5 *Sinndimension Interaktionsfokus*

Mit der Dimension ‚Interaktionsfokus‘ ist der Schwerpunkt gemeint, den der Betrieb bei der Ausgestaltung des Arbeitsschutzes entweder auf die interne Integration als Organisation und damit auf einen intensiven Austausch mit den Beschäftigten legt, oder auf die Interaktion mit bzw. die Adaption an relevante externe Umwelten, d. h. hier insbesondere an das Gesetz sowie ggf. an die Forderungen der Aufsichtsdienste.¹¹ Für die Typenbildung relevant waren innerhalb des Fokus auf „externe Adaption“ die Ausprägungen „Rechtskonformität“ (R) und „unternehmerische Souveränität“ (S). Letztere verweist darauf, dass auch im Arbeitsschutz nicht die Adaption an staatliche Stellen, sondern allenfalls an Mitbewerber oder Kunden im Vordergrund steht. Sofern Kleinbetriebe über eine sicherheitstechnische und betriebsärztliche Betreuung verfügen, kann der Schwerpunkt der Ausrichtung im Arbeitsschutz auch in der Adaption an diese externen Berater*innen bestehen. Dies wurde zusammengefasst in der Ausprägung „Mittler“ (M).

Was den Fokus „interne Integration“ betrifft, ging es um die konkrete Ausgestaltung der Interaktion im Sinne basaler (BP) oder erweiterter Partizipationsmöglichkeiten (EP), die den Beschäftigten eingeräumt werden, d. h. zwischen bloßer Information oder gezielter Konsultation der Beschäftigten sowohl in Fragen der wahrgenommenen Belastungen, als auch in Fragen der Gestaltung von Sicherheit und Gesundheitsschutz im Betrieb.

4.6 *Sinndimension Arbeitsschutzverständnis*

Die dritte zur Typenbildung herangezogene Dimension konnte anhand der im Betrieb geteilten impliziten Vorstellung davon rekonstruiert werden, was unter Arbeitsschutz verstanden wird. Ausprägungen der Dimension „Arbeitsschutz-Verständnis“ fanden sich a) in einem fast ausschließlich technischen Verständnis (T), b) in dem Verständnis, Arbeitsschutz umfasse technische, organisatorische und personenbezogene Aspekte (TOP), c) in dem Verständnis, bei Arbeitsschutzfragen handle es sich fast ausschließlich um Fragen des persönlichen Verhaltens (V) sowie d) in einem umfassenden Verständnis von Arbeitsschutz bzw. von Sicherheit und Gesundheitsschutz als einem weit gesteckten Feld aller bereits genannten Aspekte inklusive arbeitsbedingter psychischer Belastungen plus betriebliche Gesundheitsförderung (U). Ebenfalls vertreten war das Verständnis, Arbeitsschutz sei eine Frage des Managementsystems oder analog zu einem Managementsystem zu adressieren (M).

11 Mit der Zuordnung von Fällen zu diesen beiden Ausprägungen der Kategorie „Interaktionsfokus“ soll nicht ausgedrückt werden, ein Fall mit dem Interaktionsfokus „Integration“ betreibe keinerlei „Adaption“ und umgekehrt. Die Zuordnung beantwortet lediglich die Frage nach der größten Intensität, mit der die eine oder die andere betriebliche Aufgabe bearbeitet wird.

4.7 Systematische Relationen zwischen den Sinndimensionen

Diese hier kurz vorgestellten Sinndimensionen schälten sich allmählich durch permanenten Fallvergleich auf der Basis der bereits durch axiales Codieren nach GTM vorgenommenen Dimensionalisierung korrespondierender Kategorien heraus und ließen sich als Orientierungsprobleme in allen Fällen rekonstruieren. In einem nächsten Schritt stellte sich das Forschungsteam die Frage nach den Möglichkeiten einer soziogenetischen Typenbildung. Doch die hinter dem aufwändigen Sampling-Schema liegende Erwartung, anhand der antizipierten maximalen Kontraste bezüglich sicherheits- und gesundheitlich relevanter Branchenmerkmale würden soziogenetische Zuordnungen einzelner Typen zu Branchengruppen möglich, wurde überwiegend enttäuscht. Die typisierten Orientierungen ließen sich auch nicht sinnvoll auf andere Erfahrungshintergründe zurückführen. Allenfalls waren Typen einer Betriebsgrößenklasse zuzuordnen.

Relationaler Typ	„Gefährdungs- rahmung“	Sinndimension		„Arbeits- schutz-Ver- ständnis“
		„Interaktionsfokus“ interne Integra- tion	externe Adaption	
„Standard- setzer“ (Eigene Kultur)	dynamisch (A)	erweiterte Partizipa- tion (EP)	kaum extern; nur an eigene Standards (S)	umfassend (U)
„Systematiker“ (Kennzahlen)	fragmenta- risch (B)	basale Partizipa- tion (BP)	an das Recht (R)	systemati- scher Ma- nagement- Prozess (M)
„Fehler- vermeider“ (Mensch im Zentrum)	fragmenta- risch (B)	beides möglich (EP/BP)	kaum extern; nur an Leit- bild unterneh- merische Souveränität (S)	Verhalten der Beschäftigten (V/BGF)
„Techniker“ (Priorität Technik)	fragmenta- risch (B)	basale Partizipa- tion (BP)	an das Recht (R)	technische Ausstattung (T)
„Do-it- yourselfer“ (Selbstbezug)	eignungs- bezogen (C)	erweiterte Partizipa- tion (EP)	an Expert*in- nen wie Sifa / Betriebsarzt etc. (M)	Verhalten von Inha- ber*in und Beschäftigten (V)

Tabelle 2: Regelmäßige Ausprägungs-Kombinationen der relationalen Typen

Gegebenenfalls hätte in Anlehnung an Scheins Theorie der Organisationskultur die Rekonstruktion der jeweiligen Firmengeschichte mit besonderem Augenmerk auf die Werte der Gründerpersönlichkeiten Hinweise zur Genese bestimmter Orientierungsrahmen geben können. Dies wäre jedoch den untersuchten Organisationen immanent geblieben. Abgesehen von dieser vagen Spur ließen sich also keine weiteren Anhaltspunkte etwa für die ausschließliche Verankerung eines bestimmten Typs in einer Branche, einer Branchengruppe oder sogar in einem bestimmten Milieu, etwa dem Handwerker*innenmilieu o. ä. finden. Ersatzweise wurde deshalb überprüft, inwieweit „systematische Relationen“ (Nohl 2013, S. 58) zwischen Merkmalsausprägungen der drei Sinndimensionen rekonstruiert werden konnten. Die relationale Typenbildung war also auch für das vorliegende Projekt „aus der Not geboren, nämlich aus dem Problem, dass sich im jeweiligen Untersuchungsfeld zwar mehrere sinngenetische Typiken entwickeln ließen, aber die so typisierten Orientierungsrahmen nicht auf etablierte soziale Lagerungen oder organisatorische Kontexte zurückgeführt werden konnten“ (a.a.O., S. 55). Ähnliche Forschungssituationen stehen generell Pate bzw. liefern, Nohl zufolge, den Anlass für die Entwicklung der relationalen Typenbildung. Entsprechende systematische Relationen zwischen den drei Sinndimensionen konnten rekonstruiert werden. Sie sind in Tabelle 2 für die fünf gebildeten Präventionskulturtypen zusammengefasst.

5 Schlussbetrachtung zu etwaigen Möglichkeiten der Methodentriangulation

Unsere empirische Studie zu Formen von Präventionskultur in deutschen Betrieben war darauf verwiesen, nach Forschungsstrategien zu einer Validierung und Generalisierung der qualitativen Befunde zu suchen, um auf dieser Basis einen anwendungsorientierten Leitfaden zur Analyse der betrieblichen Präventionskultur zu entwerfen, der als Output der Forschung von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin avisiert war. Im Anschluss an die qualitative Forschungsphase hat es deshalb zusätzlich eine quantitative Validierung gegeben. Sie bestand darin, einzelne besonders typische Aussagen aus dem qualitativen Material in anonymisierter Fassung N = 375 arbeitsschutzverantwortlichen Betriebsangehörigen in einem Computer Assisted Telephone Interview (CATI) mit der Frage vorzulegen, inwieweit sie den Items jeweils zustimmten. Eine Faktoranalyse hat dann statistisch gezeigt, welche Korrelationen zwischen den Zustimmungen zu einzelnen Aussagen besonders stark waren. Die fünf qualitativ rekonstruierten Typen wurden dadurch im Wesentlichen bestätigt und die Schätzung zu ihrer Verteilung in der Grundgesamtheit aller Betriebe erheblich verbessert. Mit Blick auf diese zweite Forschungsphase kann über das vorliegende Projekt auch als ein Mixed Methods Projekt

reflektiert werden, dem an der Generalisierung und Quantifizierung von Befunden gelegen war, um sie für die betriebliche (Beratungs-)Praxis nutzbar zu machen.

Für das Jahrbuch Dokumentarische Methode ist der mögliche methodologische Ertrag der geschilderten Methodentriangulation mit der Grounded Theory Methodology (GTM) aber sicher von größerem Interesse. Dokumentarische Organisationsforschung, die – aus welchen Gründen auch immer – über vertiefte Analysen einzelner Organisationen hinausgehen will oder darauf verwiesen ist, größere Fallzahlen zu realisieren, um beispielsweise wie im vorliegenden Projekt Vergleiche zwischen einem breiteren Spektrum von Organisationen anstellen zu können, wird ohne eine Öffnung zur GTM und den damit verbundenen Möglichkeiten sowohl der Samplingstrategie, als auch der Vorauswertung des Materials m. E. kaum auskommen können. Zugleich bleibt es der dokumentarischen Methode vorbehalten, nicht nur wie die GTM vorwiegend Handlungskategorien am Material zu entwickeln und zu dimensionalisieren, sondern das Konjunktive, das Gemeinsame von Organisationen bzw. Arbeitszusammenhängen in Organisationen herauszuarbeiten. In den hier präsentierten beiden Fällen kamen keine heterologen Orientierungsrahmen vor. Es scheint also so, als sei jeweils ein konjunktiver Orientierungsrahmen vorhanden, der allerdings nicht auf den Erfahrungsraum eines Milieus, sondern allenfalls auf einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum der ganzen Organisation rückbezogen werden kann. Inwieweit allerdings auch gering qualifizierte Beschäftigte oder nur Entscheidungsträger und Präventionsexpert*innen Zugang zu diesem übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum haben und in welcher Rolle, muss an dieser Stelle offen bzw. weiterer Forschung vorbehalten bleiben. Auf den ersten Blick mag es bei den für diesen Beitrag ausgewählten Transkriptauszügen so scheinen, als handelte es sich nur um die Wiedergabe von Expert*innenstatements, um kommunikatives Wissen also, das für eine dokumentarische Interpretation nicht viel hergibt. Ich hoffe, ich konnte zeigen, dass dies, wenn überhaupt, nur zum Teil zutreffend ist. Im Lichte von Bohnsacks Begriff vom erweiterten konjunktiven Erfahrungsraum, der insofern kommunikative Elemente enthält, als dass die befragten Expert*innen über ein implizites habitualisiertes Wissen zum Umgang mit dem Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in ihrem Betrieb verfügen, kann von reinen Expertenstatements wohl nicht die Rede sein. In diesem Zusammenhang sollte die dokumentarische Organisationsforschung wohl den Mut haben, verstärkt auch auf Expert*inneninterviews zu setzen.

Literatur:

- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.). Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 233-259). Opladen: Verlag.
- Elke, G., Gurt, J., Möltner, H., & Externbrink, K. (2015). Arbeitsschutz und betriebliche Gesundheitsförderung – vergleichende Analyse der Prädiktoren und Moderatoren guter Praxis. 1. Auflage. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
- Fahlbruch, B., & Förster, E. (2010). Organisationales Lernen aus Ereignissen: Sicherheitskultur entwickeln. In Mistele, P. & Bargstedt, U. (Hrsg.) Sicheres Handeln lernen – Kompetenzen und Kultur entwickeln. Frankfurt a. M.: Verlag.
- Goffman, E. (1967). Interaction ritual. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1977). Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- IAEA – International Atomic Energy Agency. (2002). Safety culture in nuclear installations. Guidance for the use in the enhancement of safety culture. Vienna: IAEA Publications
- Kim, Y., Park, J., & Park, M. (2016). Creating a culture of Prevention. In Occupational Safety and Health Practice. Safety and Health at Work, June, S. 89-96.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren, Opladen: Leske & Budrich.
- Luhmann, N. (2003) [1991]. Soziologie des Risikos. Berlin: De Gruyter.
- Mannheim, K. (1964). Wissenssoziologie. In Kurt H. Wolff (Hrsg.), Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, Berlin und Neuwied: Luchterhand.
- Mensching, A. (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung (S. 59-79). Opladen: Barbara Budrich.
- Mensching, A. (2008). Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. (1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, A. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-01292-2.
- Rial-González, E. et al. (2010). European survey of enterprises on new and emerging risks: managing safety and health at work. Luxembourg: Amt für Veröff. der Europ. Union.
- Schein, E. (2018). Organisationskultur und Leadership. (5. Auflage). München: Verlag Franz Vahlen.
- Schein, E. (2010) [1992]. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Verlag.

- Schmitt-Howe, B., & Hammer, A. (2019). Formen von Präventionskultur in deutschen Betrieben. (1. Auflage). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. DOI: 10.21934/baua:bericht 20180703.
- Schmitt-Howe, B. (2018). Triangulation durch dokumentarische Methode und Grounded Theory Methodology (GTM) auf der Basis von problemzentrierten (Gruppen-)Interviews. Am Beispiel betrieblicher Diskurse zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. In Dörner, O., Loos, P., Schäffer, B. & Schondelmayer, A. (Hrsg.). Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, W., & Amling, S. (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung (S.9-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2009). Rekonstruktive Organisationsforschung. Opladen: Barbara Budrich
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). The problem-centred Interview. London: Sage.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) Januar. DOI: 10.1007/978-3-8349-9441-7_29.
- Schmitt, B., & Hammer, A. (2015). Für welche betrieblichen Kontexte ist der Prozess der Gefährdungsbeurteilung anschlussfähig? In WSI-Mitteilungen 68, S. 202-2011.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Rekonstruktive Organisationsforschung zwischen managerialer Reflexion und betrieblicher Alltagspraxis.

Eine Replik auf den Beitrag von Britta Schmitt-Howe zu sicherheits- und gesundheitsbezogenen Präventionskulturen als Elemente von Organisationskultur

Der Beitrag von Britta Schmitt-Howe verfolgt das Ziel, das Themenfeld Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz mit Hilfe einer empirischen Untersuchung zu betrieblichen Präventionskulturen als Elemente von Organisationskultur zu erschließen. Ausgehend vom Befund „mangelnder betrieblicher Compliance“ deutscher Unternehmen mit politischen Vorgaben zum betrieblichen Arbeits- und Gesundheitsschutz – u.a. bei der Umsetzung regelmäßiger Gefährdungsbeurteilungen – wird danach gefragt, „welche handlungsleitenden Orientierungsmuster das ‘Wie?’ der Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit stattdessen“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 386) prägen. Die nicht nur sehr aktuelle, sondern auch durchaus brisante Frage nach der *praktischen Geltung* von gesundheits- und sicherheitsbezogenen Präventionsregeln im Rahmen betrieblicher Arbeitswelten wird organisationstheoretisch informiert und methodisch differenziert angegangen. Dabei entstehen für den empirischen Untersuchungsgegenstand wie das methodische Rüstzeug der Dokumentarischen Methode anregende Fragen und Blickwinkel, gleichwohl bekannte Probleme der dokumentarischen Organisationsforschung ebenfalls zum Vorschein kommen.

Positiv hervorzuheben ist zum einen der Untersuchungsgegenstand: Die dokumentarisch-rekonstruktive Analyse von Wirtschaftsunternehmen und/oder deren Organisationskultur wurde – wie im Text auch bemerkt wird – bislang eher selten unternommen und wo dies geschehen ist, standen Aspekte

von Gesundheit und Arbeitsschutz nicht im Fokus (vgl. z. B. Jansen 2013; Liebig 2013). Der bisherige Überhang an Untersuchungen in professionellen Organisationen (Schulen, Krankenhäusern, Sozial- und Jugendeinrichtungen sowie bei Militär und Polizei) erfährt durch den vorliegenden Beitrag insofern eine wichtige, wenn auch im Rahmen einer Einzelstudie bislang nur eine begrenzte Korrektur. Zum anderen vermeidet der Artikel durch den gewählten Themenzuschnitt – Gesundheits- und Arbeitsschutz als Elemente von Organisationskultur – eine Engführung privater Wirtschaftsunternehmen auf rein profitorientierte, ökonomische Zweckprogramme. Wirtschaftsorganisationen werden somit in ihrer Form als komplexe Organisationen mit spezifischen Umwelten begriffen, die nicht nur von konkurrierenden Betrieben, Produktions-, Zulieferer- und Vertriebsketten umgeben und damit nach Maßgabe einer technischen Rationalität bestimmt sind, sondern durch politische Regulierung, öffentliche Diskurse und nicht zuletzt ihre eigenen Mitarbeiter*innen (sowie deren Angehörige und Interessenvertretungen) mit andersförmigen Erwartungen an ihre betriebliche Realität konfrontiert werden. Hierüber wird der Schutz öffentlicher Güter (Gesundheit, Sicherheit) und damit die Relevanz multipler gesellschaftlicher Rationalitäten für Organisationen markiert.

Der Blick auf Organisationen als umweltoffene Einrichtungen steht jedoch in Widerspruch zum oben bereits erwähnten empirischen Tatbestand einer weit verbreiteten, handlungspraktischen Missachtung von arbeits- und gesundheitsschutzbezogenen Präventionsvorgaben durch die Betriebe. Die fehlende Durchgriffsmöglichkeit auf Organisationen von außen, ihre Eigenlogik, wird sodann durch einen systemtheoretisch hergeleiteten Organisationsbegriff erklärt, wonach die besondere Reproduktionsform von Organisationen in der eigenständigen Verkettung und Rekursivität systemintern getroffener Entscheidungen zu suchen ist. Als weiterer Baustein wird der jüngere Bohnsack'sche Begriff vom „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 240) aufgegriffen, der ferner unterscheiden helfen soll, wie in Organisationen „das Spannungsverhältnis der Praxis zur kommunikativen Dimension der Organisation und zu den Normen der Gesellschaft“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 387) geformt und *als Bruch* zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissensformen respektive zwischen Norm und Habitus wiederum im Organisationshandeln habitualisiert wird – Bohnsack (2017, S. 244) nennt dies „implizite Reflexion“. Es stellt sich also die Frage, inwiefern Organisationen einen routinierten Umgang mit der Diskrepanz zwischen den normativen Ansprüchen an ausreichenden Arbeits- und Gesundheitsschutz und den tatsächlichen betrieblichen Praktiken, die sie selbst hervorbringen, entwickeln.

Zur Beantwortung dieser Frage tritt als letztes und besonders hervorgehobenes organisationstheoretisches Konzept jenes der Organisationskultur in Anlehnung an die Arbeiten von Schein hinzu. Dessen Theorie wird aus zwei-

erlei genannten Gründen verwendet: Erstens, aufgrund seiner weiten Verbreitung und Anwendungsorientierung, auch in Diskursen zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz, und zweitens, da die Theorie im „impliziten Wissen als generativem Kern von Organisationskultur“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 388, FN 3) ihren theoretischen Schwerpunkt hat. Mit Verweis auf die Schein'sche Konzeption einer in drei Schichten gelagerten Organisationskultur wird die umfassende Bedeutung des Begriffs für ein Verständnis von Organisationen betont, wonach „sowohl die kommunikative, als auch die konjunktive Seite eine Organisation [durch Organisationskultur] strukturiert“ (ebd., S. 389f.) erscheint.

So sehr auch vor allem erstere pragmatische Erwägung zur Erprobtheit und Anschlussfähigkeit an relevante Arbeitsschutz- und Gesundheitsdiskurse in Wirtschaftsorganisationen einleuchtet, die vorliegende Forschung handelt sich mit der Organisationskulturtheorie von Schein auch alle Folgeprobleme ein, die mit ihr in Zusammenhang stehen. Dies wird im weiteren Verlauf des Artikels an mehreren Stellen sichtbar und im Folgenden kritisch aufbereitet.

1. Organisationskultur als analytisches Leitkonzept der dokumentarischen Organisationsforschung?

Eine Konzeption von Organisation, die alle Elemente der Organisation als durch ihre Kultur „strukturiert“ versteht, läuft Gefahr, den Untersuchungsgegenstand zu verwässern. Wenn alles durch Organisationskultur determiniert ist, worin liegt dann der differenzierende Mehrwert eines solchen Begriffs für ein Verständnis von Organisation? Der Begriff verliert seine Konturen und selbst wenn er, in kulturtheoretischer Absicht mit Max Weber als Wert- oder Dirk Baecker als Sinnform konkretisiert wird, entsteht, systemtheoretisch gesprochen, noch keine informative Unterscheidung, die einen Unterschied für die Organisationsforschung markiert. Der Begriff büßt Erklärungskraft ein, wenn er mit Verweis auf Anja Mensching als eine „Metapher für bzw. geradezu identisch mit der Organisation selbst“ erscheint, wenn davon ausgegangen wird, dass „eine Organisation wie eine Kultur funktioniere“ (Schmitt-Howe i. d. B., S.389).

Die Subsumtion von Organisation unter eine alles umfassende Organisationskultur wird dann gegen eine von Bohnsack (2017) in Anlehnung an Vogd (2009) vorgetragene Konzeption in Anschlag gebracht. Hiernach ist Organisationskultur als *institutionelles Phänomen* im Sinne expliziter Verhaltensregeln und Selbstrepräsentationen zu verstehen, wie sie etwa in Form von Leitbildern bzw. als Corporate Identity existieren. Darüber hinaus bemerkt Vogd (ebd., S. 28), dass auf einer „feineren Ebene“ all jene „subtileren performativen Alltagspraxen“ zur Organisationskultur gezählt werden können, die z. B. als

Führungsstile oder Prozeduren integrativ wirken, indem sie Konflikte vermeiden und ein „business as usual“ der Organisation trotz „Divergenzen hinsichtlich der Orientierungen“ ihrer Mitglieder gewährleisten.

Der vorliegende Text insinuiert hingegen (in impliziter Analogie zur systemtheoretischen Organisationstheorie), dass die Elemente von Organisationen trennscharf auf einer expliziten kommunikativen Ebene verbleiben und insofern im Rahmen der dokumentarischen Analysen „eher weniger in den Blick geraten würde[n]“, da es der Methode vor allem darum gehe, das „Implizite explizit zu machen“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 389). Dabei, so wäre hier zu entgegnen, verschreibt sich die dokumentarische Methode ebenso sehr einer Analyse von kommunikativen Sinngehalten in Form von Orientierungsschemata, womit das Ziel verfolgt wird, *Explizites an Implizites rückzubinden*. Leitbilder und Corporate Identity-Strategien sowie Widersprüche zwischen unterschiedlichen kommunikativen Wissensgehalten erlangen in Form einer „übergreifenden Einheit auf der Ebene der kommunikativen resp. der kulturellen Ebene“ (Bohnsack 2017, S. 246) erst dann Geltung, wenn sie im Wechselspiel mit den divergenten, konjunktiven Wissensgehalten von Beschäftigten und Führungskräften, die in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen organisationalen Erfahrungsräumen¹ entstehen, Bedeutung erlangen.

2. Von Seerosen und Teichbauern – Bedeutung von Gründungspersönlichkeiten und Top-Down-Management für Organisationskultur

Das Verhältnis der unterschiedlichen Kulturebenen in Organisationen wird dann mit Verweis auf Schein als Verhältnis von Seerosen und Teich, dem Biotop, in dem sie wachsen, gefasst. Die Seerosen fungieren als Metapher für die „sichtbaren Artefakte einer Organisationskultur“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 390), die in Wirklichkeit aber in den tieferliegenden Bereichen des Teichs – den impliziten Wissensgehalten und Praktiken der Organisation – wurzeln. Die gut sichtbaren Artefakte (Seerosen) nützen dennoch, wenn sie es qua ihrer legitimatorischen Kraft den Teichbauern, die als Unternehmensführung gedacht werden, ermöglichen, ihre Kultivierung mit verbindlichen und allgemein anerkannten Zielen und Werten zu verbinden. Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung müsse jedoch in erster Linie auf die impliziten Wissensgehalte abstellen, was in der bemühten Metaphorik bedeutet, das „zunächst nicht sichtbare Wurzelwerk zu düngen, und den Seerosen u. a. durch Beeinflussung der Wasserqualität eine Umgebung zu schaffen, die das Überleben sichert oder

1 Bohnsack macht in besagtem Artikel (2017, S. 249f.) den Vorschlag, von drei unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen als Organisationsmilieus in professionellen Organisationen zu sprechen: Erfahrungsräume der Dokumentation, klienten- und adressatenbezogene Erfahrungsräume und Erfahrungsräume der Mitglieder.

sogar den Ertrag steigert” (ebd., S. 390). Es werden in der Schein’schen Metaphorik zweierlei Kurzschlüsse sichtbar, die auch auf die vorliegende Studie durchschlagen.

Es wird einerseits eine umfassende Bedeutung von Gründungs- und Führungspersönlichkeiten angenommen, die das Unternehmen nicht nur rechtlich begründet und kulturell geprägt (den Teich angelegt und erbaut) haben, sondern auch fortwährend bewirtschaften (düngen) *sollen*. Ein solches normatives Organisationsverständnis, das Organisationskultur als Werkzeug zur Erreichung wirtschaftlicher Zwecke versteht, vermittelt darüber hinaus einen hierarchischen Blick „von oben”, der dem Spitzen-Management und assoziierten Führungskräften (den Teichbauern und -wächtern) eine hervorgehobene Rolle bei der Organisations- respektive Kulturentwicklung beimisst. Durch das Düngen des tieferliegenden Wurzelwerks, der „handlungspraktischen grundlegenden Annahmen” (ebd., S. 390), als auch das Heben der Qualität des gesamten organischen Zusammenhangs „Organisationskultur” (ebd.), das ihr Überleben sichert und zugleich die Produktivität steigert, erscheint Organisation als eine durch Management- und Führungskräfte rational zu steuerndes Kulturprogramm.

Tatsächlich geht mit der Perspektive ein wesentlicher Aspekt komplexer Organisation verloren: die Bedeutung *loser Kopplungen*, die auch Bohnsack (2017) in Anlehnung an die Arbeiten von Weick (1995) für sein Verständnis von Organisationskultur als kommunikativer Dimension von Organisation übernimmt. Gegenüber dieser Perspektive, die ganz im Sinne der Dokumentarischen Methode Organisationskultur einer „sekundären Sozialität” (Bohnsack 2017, S. 250) explizierter Regeln und Artefakte der Organisation ausweist und damit indirekt auch die Bedeutung von Management- und Führungskräften relativiert, führt der vorliegende Artikel an, dass „Entscheidungskommunikation innerhalb von Organisationen überwiegend Führungssangelegenheit” (Schmitt-Howe i. d. B., S. 393) ist. Der Einfluss der Mitarbeiter*innen auf eine umfassend gedachte Organisationskultur sei zwar vorhanden, bleibe „im Vergleich mit der kulturprägenden Rolle von Führungskräften aber weniger stark, so lange sich Führungskräfte konsistent und widerspruchsfrei verhalten” (ebd., S. 392).

Ein solcher Anspruch an Führungsverhalten überhöht nicht nur individuelle Beiträge zum Gelingen von Organisation und vergisst, dass es sich dabei um soziale Zuschreibungen seitens Mitarbeiter*innen und anderer Stakeholder in Richtung der Führungsebene handelt. Er übersieht ferner, dass es sich bei Organisationen nicht um konsistente und widerspruchsfreie Einrichtungen, sondern im Gegenteil um einen lose gekoppelten, mehrdeutigen „Treffraum” (Luhmann 2000, S. 398) unterschiedlicher, teils inkommensurabler gesellschaftlicher Rationalitäten handelt, die situativ und unter zumeist hoher Unsicherheit in organisationalen Entscheidungen immer wieder neu aufeinander

bezogen werden müssen (vgl. auch Jansen und Vogd 2013). Das Auseinanderfallen von einer durch die Unternehmensführung zur Schau gestellten Corporate Identity und den abweichenden Werthaltungen und Praktiken unterschiedlicher Organisationsmilieus kann dann gerade auch als Stärke komplexer Organisation verstanden werden. Der Verweis auf übergroße Unternehmerpersönlichkeiten und Führungskräfte, die die Organisation als Ganze zusammenhalten, wirkt eher verklärend und stützt die Erzählung vom heroischen Management. Im Sinne einer dokumentarischen Analyse ginge es vielmehr um die Rekonstruktion kollektiver Dimensionen von Unternehmertum, die nicht ausschließlich aber doch zu einem großen Teil mit Sozialisationserfahrungen in anderen Organisationen, Milieus und ihren konjunktiven Erfahrungsräumen zusammenhängen dürften.²

3. Prävention in Organisationen als Reflexionsfigur des Managements oder betriebliche Alltagspraxis?

Die eingenommene Perspektive schlägt sich dann auch in der empirischen Analyse zur Präventionskultur in deutschen Betrieben nieder. Betriebliche Maßnahmen zum Gesundheits- und Arbeitsschutz werden als Teil von Präventionskultur gefaßt, die als „relevantes Element von Organisationskultur“ der „Managementaufgabe Prävention“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 394) zugeordnet wird. Dabei fußt die empirische Analyse auf 50 problemzentrierten Interviews in 50 Betrieben unterschiedlicher Sektoren und Größe, die im Rahmen von Einzelinterviews mit Geschäftsführungen kleinerer Betriebe (n=22) oder Arbeitsschutzausschüssen in größeren Betrieben (n=28) stattfanden und mit einer Vertretung der Geschäftsführung sowie der Arbeitnehmer*innen-Seite, Betriebsärzt*innen und Fachkräften für Arbeitsschutz besetzt waren.

Die lediglich mittelbare Berücksichtigung der Beschäftigtenperspektive durch den Betriebsrat läßt unbeachtet, dass präventionsbezogene implizite Wissensgehalte an das *Gefahren- und Schadenserleben* der Beschäftigten rückgebunden sind, die ihre unmittelbare Arbeitsumgebung auch unter den Aspekten von Arbeits- und Gesundheitsschutz routinisiert bespielen, nicht zuletzt, weil sie im Gegensatz zu Management- und Führungskräften sowie Betriebsräten alltäglich mit der direkten Exposition von Gefahrstoffen, unsicheren Technologien sowie arbeitsteiligen Fertigungs- und Schnittstellenproblemen der Organisation konfrontiert werden. Dementsprechend wäre der vorliegende Artikel im engeren Sinne eher als Management- und weniger

2 Einer der ihm Text benannten Unternehmensgründer, Mark Zuckerberg und sein Unternehmen Facebook, scheinen ohne den institutionellen Rahmen der Harvard University, den Campus wie den Erfahrungen, Kontakten und Beobachtungen, die Zuckerberg dort sammelte, nur schwer vorstellbar.

als Organisationsstudie zu charakterisieren, da er nicht so sehr den „betrieblichen Handlungspraxen“ (ebd., S. 394) als vielmehr den „geteilten Denk-, Problemlösungs- und Verhaltensmustern“ (ebd.) einer „Expert*innengruppe“ (ebd., S. 396) nachgeht.

Ferner stellt sich mit Blick auf den befragten, leitenden Personenkreis die Frage, inwiefern hier implizite Wissensgehalte bezüglich *Präventionshandeln* in der erhobenen Form rekonstruierbar sind. Entgegen der eingenommenen Perspektive einer umfassenden Bedeutung von Organisationskultur und zugleich primordialen Verortung derselben in den „handlungspraktischen grundlegenden Annahmen“ (ebd., S. 390), erscheint das „zunächst nicht sichtbare Wurzelwerk“ (ebd.) der Präventionskultur aus Sicht von Gremien oder Geschäftsführungen, die den Umgang mit Gefahren am Arbeitsplatz überwiegend aus schriftlichen Gefährdungsbeurteilungen (mit Bohnsack: Erfahrungsräumen der Dokumentation), jedoch eher selten aus eigener Erfahrung kennen dürften.

Die Bedeutung der ethnomethodologischen Tradition für die Dokumentarische Methode wie für die Erforschung von Organisationen, wie sie Bohnsack (2017) zu Beginn des von der Autorin zitierten Artikels hervorhebt, lenkt die Aufmerksamkeit vielmehr auf die situativen und insofern täglichen „accomplishments“ sozialer Praxis; die implizite Gleichung des vorliegenden Artikels, wonach *Präventionshandeln* in aller erster Linie Managementaufgabe und daher auch in *vierteljährlich* tagenden Präventionsausschüssen zu rekonstruieren sei, läuft Gefahr hinter die Ansprüche einer praxeologischen Perspektive zurückzufallen. Dies wird etwa beispielhaft an der dargestellten Reaktion eines Geschäftsführers des Typs „fragmentarische Gefährdungsrahmung“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 403) deutlich, der sich über ein unzureichendes Meldeverhalten seitens der Beschäftigten echauffiert, ohne einen intimeren Einblick in die impliziten Praktiken zu liefern, die einen solchen Bruch mit dem erwarteten *Präventionshandeln* einer managementseitig definierten Präventionskultur unterliegen. Eine Lesart wäre es, hierin eine von der offiziellen Präventionsdoktrin abweichende informelle Präventionskultur zu sehen, die offensichtlich andere Maßstäbe an eine formelle Meldepflicht von Schadensereignissen legt, was bspw. mit einem differenzierteren Blick auf das Gefahrenspektrum oder drohenden Sanktionen seitens der Unternehmensführung zusammenhängen könnte.

Eine weitere Praxisferne zeigt sich bei der Basistypik „Gefährdungsrahmung“ (ebd., S. 406, welche den Umgang mit Problemen des betrieblichen Arbeits- und Gesundheitsschutzes erfasst und sich in der Frage manifestiert, „welche Bedingungen für den konjunktiven Wissensbestand der Befragten gegeben sein müssen, damit ihnen Gefährdungen als der Prävention zugänglich gelten“ (ebd., S. 405). Der Problembezug dieser Rahmungen bezieht sich auf die „durch diese Gefährdungen potenziell eintretenden Schadensereignisse“ (ebd., S. 406). Aber könnte die Gefährdungsrahmung nicht auch über die Ein-

trittswahrscheinlichkeit von Schadensereignissen hinaus auf andere Rationalitäten verweisen? Inwiefern ist die eingangs im Artikel erwähnte Diskrepanz zwischen rechtlicher Verordnung zu und tatsächlich durchgeführten Gefährdungsbeurteilungen von Bedeutung? Könnte die Gefährdungsrahmung nicht auch davon abhängen, inwiefern ein öffentlichkeitswirksamer oder arbeitnehmer*innenseitig aufgebauter Handlungsdruck bzw. ökonomische Verwertungsinteressen bestehen und welche Art von Technologie den Betrieb bestimmt (siehe z.B. Perrow 1987)? Und könnten in Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten nicht auch variable Muster zur Anwendung kommen, z. B. bei Werksbegehungen durch Sicherheits-Prüforgane oder der Einarbeitung neuer Mitarbeiter*innen?

Leider geht aus den knappen Schilderungen zur Basistypik nicht deutlich hervor, auf welchen handlungspraktischen Wissensgehalten die unterschiedlichen Gefährdungsrahmungen beruhen. Brüche werden nur insofern sichtbar, als dass über die (Un-)Möglichkeit absoluter Sicherheit am Arbeitsplatz *reflektiert* wird. Bei der „dynamischen“ Ausprägung liest man etwa, dass „ein Zustand *für möglich gehalten* und *permanent angestrebt* [wird], in dem die Selbstverständlichkeit der aktiven Beteiligung am Präventionshandeln für jeden einzelnen Beschäftigten und alle Führungskräfte zumindest tendenziell etabliert ist“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 406, Herv. K. M.). Die selbstverständliche, organisationsübergreifende und aktive Beteiligung an Präventionshandeln für *möglich* zu halten und durchweg zu *erwarten*, lässt nicht klar erkennen, welches Bezugsproblem hiermit in der Praxis bearbeitet wird. Es ergibt sich vielmehr der Eindruck einer managerialen *Reflexionsfigur von Prävention*, die auf politisch motivierte Absichtserklärungen hinausläuft und einer „Idealvorstellung“ (ebd., S. 401) anhängt, als das hier aus einem impliziten Wissen heraus offenbar wird, wie *Präventionshandeln* sich praktisch vollzieht.

Dass keine „heterologen Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 410) rekonstruiert werden konnten, mag daher, wie der Artikel selbst schon antizipiert, mit dem Expert*innenstatus der befragten Personen zusammenhängen, also auf das Sampling zurückzuführen sein, das Beschäftigte mit mittlerer und geringer Qualifikation bzw. hierarchisch untergeordnete Stellen (z. B. Fach- und Vorarbeiter*innen) systematisch ausblendet. Managementgremien stellen vor allem dann geeignete Orte zur Rekonstruktion übergreifender Praktiken in Organisationen dar, wenn sie auch organisationsübergreifend besetzt sind (vgl. Ostermann und Molzberger 2017). Nichts desto trotz liefert der vorliegende Artikel ausgehend von der Analyse eines narrativen Fadens („Beschäftigte sicher und gesund durch den Arbeitsprozess führen“; Schmitt-Howe i. d. B., S. 400) sowie drei Sinndimensionen („Gefährdungsrahmung“, „Interaktionsfokus“ und „Arbeitsschutzverständnis“) eine aufschlussreiche Rekonstruktion fünf relationaler Typen, die die Spannbreite der Bearbeitung des Themas Arbeits- und Gesundheitsschutz in Wirtschaftsorganisationen eindrücklich vor Augen führt.

4. Methodische Anmerkungen

Zu guter Letzt soll noch auf das methodische Vorgehen eingegangen werden. Das skizzierte Samplingverfahren und die damit zusammenhängende Methodentriangulation zwischen Grounded-Theory-Methodology (GTM) und Dokumentarische Methode werden plausibel dargelegt, der Einschätzung der Autorin hinsichtlich der Vorteile der GTM bei der Erarbeitung eines systematischen Samplings und größerer Datenkorpora ist uneingeschränkt zuzustimmen. Auch der Ermunterung zur vermehrten Nutzung von Expert*innen-Interviews kann nicht zuletzt aus der eigenen Forschungspraxis heraus beigepflichtet werden.

Als in methodischer Hinsicht kritisch wird jedoch die Verzahnung von problemzentrierten Interviews mit dem Format „Gruppeninterview“ (Schmitt-Howe i. d. B., S. 395) betrachtet. Es handelt sich bei letzterem nicht um Gruppendiskussionen im engeren Sinne, wie sie für die Dokumentarische Methode charakteristisch sind, sondern um eine stärker durch die interviewende Person strukturierte Gesprächssituation mit mehreren Expert*innen gleichzeitig, auch wenn mitunter synonym von Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews im Text die Rede ist. Die Adressierung von *Expert*innen als Individuen in einem Gruppensetting* dürfte größere Probleme haben, die Selbstläufigkeit des Gruppendiskurses und damit zum implizit vorhandenen, konjunktiven Wissensgehalt der Gruppe „Arbeitsschutzausschuss“ (ebd.) oder gar dem „übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum der ganzen Organisation“ (ebd., S. 410) vorzudringen. Die „aktivere Rolle“ (ebd., S. 395) der Interviewenden lässt angesichts der individuellen Adressierung unterschiedlicher Rollenträger erwarten, dass mikropolitische Interessen stärker zum Tragen kommen und damit ein Diskurs entsteht, der anfällig ist für sozial erwünschtes Antwortverhalten und politische Absichtserklärungen. Hier wären einzelne Expert*innen-Interviews (wie sie mit 22 Geschäftsführungen kleinerer Betriebe auch realisiert wurden) gepaart mit teilnehmenden Beobachtungen von tatsächlichen Ausschuttsitzungen methodisch eine gangbare Alternative gewesen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 233-259). Opladen: Barbara Budrich.
- Jansen, T. (2013). Mitbestimmung in Aufsichtsräten. Wiesbaden: Springer VS.
- Jansen, T., & Vogd, W. (2013). Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. Zeitschrift für theoretische Soziologie, 1 (2), S. 82-97.
- Liebig, B. (2013). 'Tacit Knowledge' und Management. Ein wissenssoziologischer Beitrag zur qualitativen Organisationskulturforschung. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (S. 157-178). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2000). Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ostermann, A., & Molzberger, K. (2017). Interdisziplinäre Managementpraktiken im Krankenhaus - eine empirische Rekonstruktion. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie (S. 208-232). Opladen: Barbara Budrich.
- Perrow, C. (1997). Normale Katastrophen. Die unvermeidbaren Risiken der Großtechnik. Frankfurt/Main: Campus.
- Vogd, W. (2009). Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Weick, K. E. (1995). Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Was ist „manageriale Reflexion“ oder wie praxisrelevant sind Diskurse von Fach- und Führungskräften im Kontext von Präventionskultur?

Replik auf die Replik von Kaspar Molzberger

Kaspar Molzberger unterteilt seine Replik nach einem ausgewogenen Überblick zu meinen Beitrag in drei Abschnitte, in denen er seine Diskussionspunkte erstens zu dem von mir verwendeten Organisationskulturbegriff expliziert und in diesem Zusammenhang die Frage stellt, inwieweit dieser Begriff als analytisches Leitkonzept der dokumentarischen Organisationsforschung dienen kann. Er setzt sich zweitens anhand der Schein'schen Seerosen-Metapher mit Möglichkeiten und Grenzen der postulierten kulturprägenden Rolle von Führungskräften auseinander und diskutiert drittens, zu welchen Teilen Prävention lediglich eine „Reflexionsfigur des Managements“ (S. 418)¹ bleibt und zu welchen Teilen der innerbetriebliche Präventionsdiskurs auf tatsächliche betriebliche Alltagspraxis verweist. Einige methodische Anmerkungen und Empfehlungen bilden schließlich den Abschluss der Replik. Im Folgenden möchte ich die skizzierte Reihenfolge umkehren und mit den zuletzt genannten Fragen nach dem Präventionsdiskurs beginnen.

1 Alle nicht genauer spezifizierten Zitate in diesem Text beziehen sich auf die Replik (auf meinen Artikel) von Molzberger i. d. B.

1. Präventionsdiskurs als Niederschlag von Alltagspraxis oder „manageriale Reflexion“?

Molzberger baut seine Kritik hier im Wesentlichen auf der Vermutung auf, dass Gremien oder Geschäftsführungen

„den Umgang mit Gefahren am Arbeitsplatz überwiegend aus schriftlichen Gefährdungsbeurteilungen (mit Bohnsack: Erfahrungsräumen der Dokumentation), jedoch eher selten aus eigener Erfahrung kennen dürften“ (S. 419),

und stellt an anderer Stelle in Bezug auf meine als „praxisfern“ (S. 419) apostrophierte Basistypik ‚Gefährdungsrahmung‘ die Frage, ob diese nicht auch

„davon abhängen [könnte, B. S.-H.], inwiefern ein öffentlichkeitswirksamer oder arbeitnehmer*innenseitig aufgebauter Handlungsdruck bzw. ökonomische Verwertungsinteressen bestehen und welche Art von Technologie den Betrieb bestimmt“ (S. 420).

Direkt im Anschluss wird gefragt, ob „in Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten nicht auch variable Muster zur Anwendung kommen“ (ebd.) könnten, wobei die Vorstellung besteht, variable Muster könnten sich „z. B. bei Werksbegehungen durch Sicherheits-Prüforgane oder die Einarbeitung neuer Mitarbeiter*innen“ ergeben (S. 420).

Diese Fragen an mein Forschungsprojekt verlangen m. E. erst in zweiter Linie nach theoretischen, in allererster Linie aber nach Antworten, die sich aus einer angemessenen Einschätzung des Untersuchungsgegenstands ergeben, zu der allein entsprechende Feldkompetenz befähigt. Wie die Replik ein weiteres Mal zeigt, kann letztere nicht vorausgesetzt werden. Schließlich sind die gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen betrieblicher Sorge für Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten nicht nur Organisationsforscher*innen, sondern auch gesamtgesellschaftlich weitgehend unbekannt. Bevor ich also auf theoretisch-methodologische Aspekte eingehe, liefere ich im Folgenden einige für die Charakterisierung meines Forschungsfeldes aus meiner Sicht essentielle Kontextinformationen.

Was für Aufsichtsräte oder andere hochrangig besetzte betriebliche Gremien zutreffen mag – und zwar, dass sie vom konkreten Umgang mit Gefahren am Arbeitsplatz, wenn überhaupt, überwiegend durch schriftliche Dokumente Kenntnis nehmen –, kann für den betrieblichen Arbeitsschutzausschuss (ASA) gerade nicht angenommen werden. Die Zusammensetzung dieses Gremiums ist in § 11 Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG) geregelt. Unverzichtbar gehört dem ASA nach diesem Gesetz die betriebliche Fachkraft für Arbeitssicherheit (Sifa)

an. Sie kann in der Terminologie Molzbergers durchaus als betriebliches „Sicherheitsprüforgan“² bezeichnet werden, das qua Aufgabe *immer* maßgeblich an der Erstellung von arbeitsplatzbezogenen Gefährdungsbeurteilungen beteiligt ist. Die Erstellung von Gefährdungsbeurteilungen erfordert selbstverständlich regelmäßige interne Begehungen der Arbeitsstätten. Diese Begehungen gehören ebenfalls zu den vorrangigsten gesetzlich festgelegten Aufgaben von Sicherheitsfachkräften, die praktisch auch ausgeübt werden (vgl. Trimpop 2012). Was also im Arbeitsschutzausschuss als Gefährdungsbeurteilung schriftlich vorgelegt wird, hat i. d. R. die Fachkraft für Arbeitssicherheit nach Begehungen, Arbeitsplatzbeobachtungen und Gesprächen mit Beschäftigten praxisbezogen erstellt. Schon allein deshalb kann von ausschließlichen „Erfahrungsräumen der Dokumentation“ für das konkret untersuchte Gremium nicht gesprochen werden. Hinzu kommt, dass dem ASA von Gesetzes wegen zwei Vertreter*innen des Betriebsrates und eine je nach Betriebsgröße variable Zahl von Sicherheitsbeauftragten angehören müssen. Letztere sind reguläre Beschäftigte, die eine dreitägige Schulung bei der Berufsgenossenschaft ihres Betriebs absolviert haben, ansonsten aber im normalen Arbeitsalltag mit ihren Kolleg*innen zusammenarbeiten. Während diese *Sicherheitsbeauftragten* i. d. R. nicht auf der Ebene von Führungskräften zu verorten sind, können Fachkräfte für Arbeitssicherheit, Betriebsärzte sowie Betriebsräte tatsächlich als Manager*innen oder Koordinator*innen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes betrachtet werden. Doch stellt sich die Frage, ob diese Verortung, wie von Molzberger suggeriert, mit Praxisferne gleichzusetzen ist? – Ich meine nein. Denn was Fachkräfte für Arbeitssicherheit betrifft, rekrutieren diese sich oftmals aus Beschäftigten, die ihren Betrieb bereits gut kennen und erst nach einer gewissen Betriebszugehörigkeit von ihrem Arbeitgeber zu einem andert-halb Jahre dauernden berufsbegleitenden Sifa-Ausbildungslehrgang geschickt werden, wobei die Eingangsqualifikation, die für diesen Lehrgang verlangt wird, sich nicht auf eine akademische Ausbildung (Ingenieur*in) beschränkt, sondern auch in einem Abschluss als Techniker*in oder Meister*in und sogar im bloßen Nachweis einer mehrjährig ausgeübten meisterähnlichen Tätigkeit bestehen kann. In meiner Studie werden explizit auch Meister*innen und Vorarbeiter*innen als Führungskräfte adressiert. Wenn man so will, kann man diese als operative Manager*innen kategorisieren. Praxisferne wird man ihnen aber kaum zuschreiben können. Und selbst die Abteilungsleiter, die sich auf ein Gruppeninterview zu Arbeitsschutzfragen einlassen, bei dem sie Seite an Seite mit diesen Praktiker*innen sitzen, wirken durchweg nicht so, als würden sie die Präventionspraxis im eigenen Haus, in der eigenen Abteilung oder im

2 Außerbetriebliche Prüforgane, d. h. Gewerbeaufsichtsämter oder Berufsgenossenschaften, können hier wohl kaum gemeint sein, da sie i. d. R. Betriebe nur im Abstand von mehreren Jahren aufsuchen und auf die gelebte Präventionskultur nur wenig Einfluss haben dürften.

eigenen Team nur aus schriftlichen Dokumenten kennen. Diese Führungskräfte führen Gespräche mit ihren Mitarbeiter*innen, häufig üben sie die Funktion der Produktionsleitung aus, die jede Stockung des Produktionsprozesses – beispielsweise durch einen Arbeitsunfall – hautnah miterlebt und an dieser Stelle eingreifen muss. „Erfahrungsräume der Dokumentation“ (S. 416) sehen meines Erachtens anders aus.

Ähnliches lässt sich für die Basistypik ‚Gefährdungsrahmung‘ sagen, deren Bezugsproblem offenbar im Text nicht klar genug zu erkennen ist, woraus sich für Molzberger der Eindruck ergibt, es handle sich nur um eine „manageriale Reflexionsfigur von Prävention, die auf politisch motivierte Absichtserklärungen hinausläuft“ (S. 420). Diesem Eindruck muss entschieden widersprochen werden, denn es macht beispielsweise einen erheblichen präventionspraktischen Unterschied, ob Beschäftigte (zu denen i. d. R. übrigens auch Führungskräfte gehören) mit alltäglichen Gefährdungen in dem impliziten Wissen umgehen, dass in ihrem Betrieb nur bestimmte Gefahren überhaupt als vermeidbar gelten und andere von vornherein als unvermeidlich angenommen werden (fragmentarische Gefährdungsrahmung), ob sie einen angemessenen Umgang mit Gefährdungen nahezu ausschließlich von individueller Eignung erwarten (eignungsbezogene Gefährdungsrahmung) oder ob sie in dem alltagspraktischen Wissen handeln, dass Management und Beschäftigte bestrebt sind, *alle* Arten von Gefährdungen „in Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten“ (S. 420) durch möglicherweise neu zu generierende variable Präventionsmuster zu adressieren (dynamische Gefährdungsrahmung). Die zuletzt genannte Ausprägung der Basistypik Gefährdungsrahmung wird praktisch gelebt und beispielsweise dann erfahrbar, wenn nahezu jeder Beinahe-Unfall im Team besprochen wird, Sicherheit und Gesundheitsschutz in Besprechungen regelmäßig auf der Tagesordnung stehen oder ein offener, nicht repressiver, lernförderlicher Umgang mit Fehlern gepflegt wird usw.

Die dynamische Ausprägung der Basistypik ‚Gefährdungsrahmung‘, die u. a. tatsächlich dadurch beschrieben werden kann, dass sie an der Idealvorstellung umfassender Prävention ausgerichtet ist, präsentiert Molzbergers Replik pars pro toto als die Basistypik selbst und nimmt dahingehend auf sie Bezug, dass hier Politisches verhandelt werde, das mit implizitem Wissen aus der betrieblichen Praxis nichts zu tun habe. Folglich könne hieraus auch nicht offenbar werden, wie Präventionshandeln praktisch sich vollzieht. Da Molzberger der von ihm als „managerial[...]“ (S. 420) bezeichneten Ebene zudem Praxisferne zuschreibt – so als hätten Führungskräfte keine präventionsrelevante Praxis – und die Ansprüche einer praxeologischen Perspektive, wie sie Bohnsack (2017) hervorhebt, dem Autor offenbar nur durch die alltäglichen „accomplishments sozialer Praxis“ (S. 419) unter den *„nicht-managerialen“* Beschäftigten einlösbar erscheinen, muss folgerichtig auch die Sequenz zur Illustration der fragmentarischen Gefährdungsrahmung aus dem Munde eines

Abteilungsleiters lediglich als ein Echauffieren über das unzureichende Meldeverhalten seitens der Beschäftigten gelesen werden, das als abgehobener Managerdiskurs in einem praxisfernen Raum imaginiert wird. Diesem Diskurs wird von Molzberger zugleich attestiert, er sei nicht geeignet und in der Lage, „einen intimeren Einblick in die impliziten Praktiken zu liefern, die einem solchen Bruch mit dem erwarteten Präventionshandeln einer managementseitig definierten Präventionskultur unterliegen“ (S. 419). Dabei wird übersehen, dass der in der entsprechenden Beispielsequenz sprechende Abteilungsleiter über seine fragmentarische Gefährdungsrahmung aufs Engste mit der betrieblichen Präventionspraxis und mit den Beschäftigten seiner Abteilung verbunden ist: Wie aus der Sequenz deutlich wird, ist die Führungskraft selbst unmittelbar bereit, beispielsweise das ‚Ausrutschen auf nassem Gras‘ als von vornherein unvermeidliche Gefährdung zu betrachten – so auch in Bezug auf den konkreten Fall, der im Interview zur Sprache kommt: ein Beschäftigter ist auf einer nassen Metallabdeckung ausgerutscht, hat sich das Handgelenk gebrochen und fällt ein Dreivierteljahr aus. Trotz der Schwere der durch Ausrutschen und Stürze entstehenden Unfälle schließt der befragte Abteilungsleiter die Rutschgefahr auf Metallabdeckungen bei Nässe als mögliches Ziel von Präventionsanstrengungen a priori aus: Da könne man eben nichts machen. – Diese Haltung, das implizite Wissen, dass es für diesen Betrieb üblich und richtig ist, bestimmte Arten von Gefahren als unvermeidlich aus dem Präventionsdiskurs auszuschließen, während andere Gefahren im Diskurs dazu verbleiben, spiegelt sich geradezu in dem bei den Beschäftigten kritisierten mangelnden Meldeverhalten von Beinahe-Unfällen, um die es in der betreffenden Sequenz auch geht.³ Neben den von Molzberger entwickelten möglichen Lesarten zum Verständnis dieses Verhaltens lässt sich auch die m. E. weitaus naheliegendere Lesart generieren, dass die Beschäftigten die Grenze zwischen den präventionszugänglichen respektive -unzugänglichen Gefahren punktuell anders ziehen als der Abteilungsleiter. Nichtsdestoweniger sind sie mit ihm in derselben Haltung, demselben impliziten Wissen einer fragmentarischen Gefährdungsrahmung konjunktiv vereint. Ihr unzureichendes Meldeverhalten, dem übrigens keine formelle Meldepflicht zugrunde liegt, so dass auch Sanktionen, anders als vom Autor der Replik vermutet, im konkreten Fall kaum zu befürchten sind, fußt genauso auf einer Einteilung in a priori unabänderlich

3 Im konkreten Fall handelt es sich um den Abteilungsleiter Netze (Abwasser) bei einem teilprivatisierten kommunalen Wasserbetrieb, der auf 20 Jahre Betriebszugehörigkeit zurückblicken kann, und bei den in Frage stehenden Beinahe-Unfällen darum, dass fast jedem Kanalarbeiter der schwere Schwenkarm des Saugfahrzeugs zur Reinigung der Gullys im öffentlichen Straßenraum schon einmal beinahe auf den Kopf gefallen ist, was zu schwersten Verletzungen hätte führen können. Als in einer Abteilungsbesprechung ein Arbeiter davon berichtet, nicken die anderen unisono und drei merken an, dies sei ihnen auch schon passiert, was zu der in der Sequenz artikulierten Reaktion des Abteilungsleiters führt.

hinzunehmende Gefährdungen einerseits und präventions- und damit (potenziell) melderelevante Gefährdungen andererseits. Von dieser, von der Sicht des Abteilungsleiters abweichenden, Einteilung in vermeidbare und unvermeidliche Gefährdungen bei den Beschäftigten auf einen „differenzierteren Blick auf das Gefahrenspektrum“ (S. 419) bei diesen zu schließen, erscheint genauso plausibel oder unplausibel wie die Annahme einer gewissen lethargischen Bequemlichkeit auf Seiten der Beschäftigten, die sich den Aufwand einer mündlichen oder sogar schriftlichen Meldung beim direkten Vorgesetzten respektive der Fachkraft für Arbeitssicherheit im Zweifel lieber sparen und eben nicht initiativ werden. Wesentlich für die gelebte konjunktive Präventionskultur sind aber nicht die sozialpsychologischen Beweggründe für mangelnde Präventionsinitiativen oder die überwiegend genutzte Technologie im Betrieb, die wie im Forschungsprojekt gezeigt, nur einen untergeordneten Einfluss auf die Präventionskultur hat.⁴ Es sind vielmehr geteilte praxisbezogene und handlungsleitende Prinzipien, über die – trotz punktuell abweichender Perspektiven – eine stillschweigende Übereinkunft zwischen Abteilungsleitung, Fachkraft für Arbeitssicherheit, Betriebsrätin und vermutlich auch Beschäftigten besteht. In Bezug auf die zuerst genannten Gruppen von Fach- und Führungskräften konnte dieses implizite Wissen rekonstruiert werden. Dessen Praxisrelevanz wird hier nicht ohne Begründung postuliert.

2. Möglichkeiten und Grenzen der postulierten kulturprägenden Rolle von Führungskräften

Die beiden Kurzschlüsse, die der Autor der Schein'schen Metaphorik vom Seerosenteich zuschreibt – zum einen die Überhöhung individueller Beiträge von Führungskräften zum Gelingen von Organisation, zum anderen die Vernachlässigung der für *alle* Organisationen in Anlehnung an Luhmann und Weick postulierten losen Kopplung – sind m. E. zu guten Teilen der Unein-

4 Da dem hypothetisch angenommenen Einfluss der überwiegend genutzten Technologien bzw. von Branchenmerkmalen auf die Präventionskultur nachgegangen werden sollte, wurden schon für den qualitativen Forschungsteil u. a. nach der Sichtbarkeit der Gefährdung (hoch beispielsweise bei Absturzgefahren, niedrig bei Bewegungsarmut im Büro) gruppiert. Im Ergebnis sind die gebildeten Typen aber relativ gleich verteilt in allen Branchengruppen anzutreffen. Lediglich der Gesundheitssektor weist überdurchschnittlich viele Fälle einer dynamischen Gefährdungsrahmung auf, während in der Hochrisiko-Branchengruppe ‚Baugewerbe, Chemie, Entsorgung‘, wozu auch Handwerksbetriebe zählen, ein leicht erhöhter Anteil an eignungsbezogener Gefährdungsrahmung zu verzeichnen ist. Beide Ausschläge sind nicht erwartungskonform, in den Effekten aber insgesamt zu geringfügig, als dass von einem starken Einfluss der Branche auf den Präventionskulturtyp auszugehen wäre.

deutigkeit geschuldet, die jeder Metaphorik innewohnt. Schein stellt Führungskräfte in seiner Metapher gerade nicht als Akteur*innen dar, die die Wurzeln der Seerosen von sich aus bewusst ‚düngen‘, d. h. mit den alltäglichen Führungsinstrumenten der Prioritätensetzung, Anerkennung und Sanktionierung etc. zur Weiterentwicklung der gelebten Präventionskultur beitragen. Er skizziert sie vielmehr als Teichbauern, die allzu oft nur am Rand des Teiches Erklärungen abgeben (Leitbilder aufstellen etc.). „Der Bauer, der den Teich geschaffen hat (die Führung)“, heißt es bei Schein, „legt dar, was er bezüglich Blättern und Blüten erwartet, erhofft und bietet öffentlich anerkannte Überzeugungen und Werte, um das Ergebnis zu rechtfertigen“ (Schein 2018, S. 21). Die Metapher vom Seerosenteich selbst verweist in Scheins weiterer Darstellung aber vor allem auf die Unsichtbarkeit der Wurzeln von Seerosen (Basis der Organisationskultur). Da sie den Blicken der Teichbauern entzogen sind, können Führungskräfte die Wurzeln der Seerosen nur indirekt adressieren. Und sie können die Stärke des Seerosenwachstums, d. h. die Resonanz der Beschäftigten und aller Unternehmensteile auf ihre Führungspraxis, vorab nicht genau abschätzen. Wenn man so will, kann man darin durchaus einen Hinweis auf das Konzept der losen Kopplung erblicken, auch wenn dies von Schein nicht explizit gesagt wird. Von Führungskräften, die „da oben alles zusammenhalten“ (S. 418), kann aber eher nicht oder nur sehr eingeschränkt die Rede sein. Die Normativität des Sollens im Sinne von Handlungsempfehlungen an Führungskräfte (die besser durch reflektierte Interaktion mit den Beschäftigten die Kultur der Organisation ‚düngen‘ sollten, als dass sie nur am Teichrand entlanglaufen und legitimatorische Reden schwingen) ist meinem an Schein angelehnten anwendungsorientierten Ansatz geschuldet und nicht als grundlagentheoretisches Organisationsmodell zu verstehen.

Es trifft zwar zu, dass ich soziale Zuschreibungen von Seiten der Mitarbeiter*innen und anderer Stakeholder in Richtung der Führungsebene in meinem Beitrag nicht thematisiert habe. Die gängige Praxiserfahrung ‚den König spielen die anderen‘, die hier anklingt, kann aber nicht so weit überdehnt werden, dass konsistentes Führungsverhalten allein von den Zuschreibungen der anderen, d. h. der Beschäftigten, abhängig wäre, so als habe die von den Beschäftigten erlebte Interaktion mit tatsächlichem Führungshandeln so gut wie nichts und mit den Zuschreibungen der Beschäftigten in Richtung Führung bzw. der eigenen, an die Führung nur lose gekoppelten Praxis der Beschäftigten untereinander so gut wie alles zu tun.

Die Bedeutung *loser Kopplungen*, die Bohnsack (2017) in Anlehnung an die Arbeiten von Weick für sein Verständnis von Organisationskultur als kommunikativer Dimension von Organisation übernimmt, wird zudem in m. E. unzulässigem Maße als „wesentlicher Aspekt komplexer Organisationen“ (S. 417) verallgemeinert, obwohl lose und enge Kopplungen zeitgleich in ein und derselben Organisation vorkommen und einander abwechseln können. „Wie die neuere Forschung über Organisationen zeigt, die unter Bedingungen

von Unsicherheit und Ambiguität verlässlich reagieren müssen“, schreiben beispielsweise Böwer und Wolff, „sind die erfolgreichen unter diesen ‚*high reliability organizations*‘ [kursiv im Original; B. S.-H.] nicht nur gleichzeitig ‚lose‘ und ‚eng‘ strukturiert, sondern auch in der Lage, ihre Kopplungsform situationsbezogen zu variieren“ (Böwer & Wolff 2011, S. 146). Dem lose gekoppelten, mehrdeutigen „Treffraum“ (Luhmann 2000, S. 398), den Molzberger unterschiedslos für alle komplexen Organisationen postuliert, muss deshalb Luhmanns Perspektive auf Organisationen als *soziale Systeme* gegenübergestellt werden, „deren elementare Operationen in Entscheidungen bestehen und die alles, was sie mit Entscheidungen berühren, zu Entscheidungen machen“ (Luhmann 2003 [1991], S. 203). Wenn zutrifft, dass Entscheidungen für diese Art von sozialen Systemen (Organisationen) eine derart zentrale Rolle spielen, dann ist von entscheidendem Einfluss der Führungskräfte auf das Funktionieren dieser Systeme und damit auch auf das ‚Wie‘ des Funktionierens dieser Systeme (Organisationskultur) auszugehen. Aus dem zuletzt angeführten Luhmann-Zitat geht allerdings auch hervor, dass Entscheidungskommunikation innerhalb von Organisationen zwar *überwiegend*, aber nicht ausschließlich Führungsangelegenheit ist. Dennoch sei an dieser Stelle einer Generalisierung loser Kopplung für jedes Entwicklungsstadium, jede Führungsebene einer Organisation und generell für alle komplexen Organisationen widersprochen.

Eine Rekonstruktion kollektiver Dimensionen des Unternehmertums, die sich auf persönliche Sozialisationserfahrungen der Inhaber*innen in anderen Organisationen, Milieus und ihren konjunktiven Erfahrungsräumen rückbeziehen ließe, wie sie Molzberger vorschlägt, ist im Übrigen schlicht nicht das Anliegen meiner Forschung.

3. Organisationskultur als analytisches Leitkonzept der dokumentarischen Methode?

Zuletzt möchte ich der Kritik entgegenreten, der Begriff Organisationskultur verliere an Erklärungskraft, wenn er als eine „Metapher für bzw. geradezu identisch mit der Organisation selbst“ verwendet wird. Folgt man beispielsweise dem *situativen Ansatz* (vgl. Mayntz & Ziegler 1977, Bühner 1977, Kieser 2014) und betrachtet Unternehmen als gewerbliche Organisationen, die sich notwendig an Effizienz ausrichten, so kann nicht primordial, sondern nur situativ entschieden werden, wie für das jeweilige Unternehmen in seinen spezifischen Umwelten die optimale Form von Effizienz aussieht. Ebenso verhält es sich, wenn man Organisationen mit Günther Ortman als „das organisierte Ringen um die Absorption von Unsicherheit und Mehrdeutigkeit“ (Ortman 2018, S. 16) oder mit Luhmann als Systeme begreift, die permanent Entscheidungen generieren. Ob in dieser oder jener (metaphorischen) Rahmung des

Begriffs Organisation bedarf es immer sorgfältiger Rekonstruktionen im jeweiligen Einzelfall, um das ‚Wie‘ der Unsicherheitsabsorption, das ‚Wie‘ der Herstellung des spezifischen Effizienzoptimums oder das ‚Wie‘ der Entscheidungsgenerierung zu bestimmen. Es leuchtet nicht ein, inwiefern Kultur hinter den hier aufgeführten Versuchen, Organisationen bzw. Unternehmen zu fassen, zurückfallen sollte. Eine systemtheoretisch gesprochen informative Unterscheidung macht auch Luhmann in Bezug auf Organisationen nur insofern, als er postuliert, dass diese „nur Kommunikationen ihrer Mitglieder als eigene anerkennen, und nur, wenn sie qua Mitgliedschaft kommunizieren“ (Luhmann 2003, S. 202). Mit Verweis auf dieses systemtheoretische Verständnis von Organisationen erscheint Bohnsacks und Vogds Postulat, Organisationskultur besitze (ganz überwiegend) kommunikative Qualität, umso unverständlicher, und zwar auch dann, wenn – wie Molzberger insinuiert – von den genannten Autoren nicht vertreten wird, dass alle Elemente von Organisationskultur „trennscharf auf einer expliziten kommunikativen Ebene verbleiben“ (S. 416). Wie diesen Autoren geht es auch meiner Forschung darum, *Explizites an Implizites rückzubinden*. Nur verbleiben bei mir auch implizite Elemente von Organisationskultur im Rahmen des Kulturbegriffs, ja, bilden sogar dessen Kern, während der Begriff von Organisationskultur bei Bohnsack (2017) in Anlehnung an Vogd (2009) primär auf kommunikative, d. h. explizite Elemente Anwendung findet, die sich nur punktuell auch in „subtileren performativen Alltagspraxen“ (Vogd 2009, S. 28) wie z. B. Führungsstilen oder integrativ wirkenden Prozeduren niederschlagen. Nur eingeschränkt erkennen die Autoren diesen konjunktiven Niederschlag als Element von Organisationskultur an. Wenn es aber zutrifft, dass Leitbilder und Corporate Identity-Strategien als Wissensgehalte in Form einer „übergreifenden Einheit auf der Ebene der kommunikativen resp. der kulturellen Ebene“ (Bohnsack 2017, S. 246) erst dann Geltung erlangen, wenn sie „im Wechselspiel mit den divergenten, konjunktiven Wissensgehalten von Beschäftigten und Führungskräften“ (S. 416) in organisationalen Erfahrungsräumen Bedeutung gewinnen, muss die Kulturmetapher m. E. so lange ohne Geltung bleiben, wie man sie – zumindest tendenziell – auf die zuerst genannten Wissensgehalte beschränkt. Ein Kulturbegriff hingegen, der sowohl explizite, als auch implizite Wissensgehalte umfasst und die einen an die anderen rückbindet, kann ebenso gut als analytisches Leitkonzept der dokumentarischen Organisationsforschung dienen, wie situative Effizienz, Entscheidung oder Ambiguitätsreduktion. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass das Leitkonzept nicht der Entdifferenzierung dient, also nicht aufhört, kommunikative kulturelle Wissensgehalte von konjunktiven kulturellen Wissensgehalten zu unterscheiden. Diese Voraussetzung kann aus meiner Sicht im Rahmen des Schein’schen Mehrebenen-Modells von Kultur vergleichsweise leicht garantiert werden. Insofern erscheint mir das Modell durchaus anschlussfähig an die dokumentarische Methode.

Literatur

- Böwer, M., & Wolff, S. (2011). Führung in Zeiten enger(er) Kopplung. Über ‚Erfindungen‘ im Management Allgemeiner Sozialer Dienste. In Göhlich, M. et al. (Hrsg.), *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 143-152). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In Amling, S. & Vogd, W. (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233-259). Opladen : Verlag Barbara Budrich.
- Bühner, R. (1977). Zum Situationsansatz in der Organisationsforschung. *Zeitschrift für Organisation* 46, S. 67-74.
- Kieser, A. (2014). *Organisationstheorien*. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayntz, R., & Ziegler, R. (1977). Soziologie der Organisation. In König, R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 9: Organisation (S. 1-141). Stuttgart: Enke.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (2003 [1991]). *Soziologie des Risikos*. Berlin: De Gruyter.
- Ortmann, G. (2008). *Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schein, E. (2018). *Organisationskultur und Leadership*. 5. Auflage. München: Verlag Franz Vahlen.
- Trimpop, R. (Hrsg.) (2012). *Sifa-Langzeitstudie. Tätigkeiten und Wirksamkeit von Fachkräften für Arbeitssicherheit*. Dresden: Verlag der Technischen Universität.

Zur Rekonstruktion der Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer – Methodologische Grundlagen, blinde Flecken und empirische Herausforderungen

Die fremdsprachendidaktische Forschung ist (noch immer?) dabei, die Dokumentarische Unterrichtsforschung zu ‚entdecken‘. Dieser Zweig der Unterrichts- und Schulforschung ist in den Fremdsprachendidaktiken bei einer zwar kleinen, aber expandierenden Community verankert. Vorreiter war Andreas Bonnet mit seiner Dissertationsschrift (2004) und seinen kontinuierlichen Veröffentlichungen zur Dokumentarischen Methode (u. a. 2009, 2012) sowie deren Ergiebigkeit für die fachdidaktische Forschung, u. a. im Hinblick auf die Professionsforschung (2014). Der vorliegende Beitrag versteht sich als Forschungsüberblick und Werkstattbericht zugleich. Er geht zunächst auf beiderseitige Erkenntnisgewinne ein: Erkenntnisgewinne der fremdsprachendidaktischen Forschung durch die Nutzung der Dokumentarischen Methode, Erkenntnisgewinne aber auch der dokumentarischen Unterrichtsforschung im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht.

Im Zentrum des Beitrags stehen die Sinnebenen im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers sowie Möglichkeiten seiner Modellierung in theoretischer und empirischer Perspektive. Diese werden abschließend am Beispiel des mimetischen und diegetischen Sprechens illustriert. Die Bezeichnung ‚fremdsprachliches Klassenzimmer‘ wird hier an Stelle der im deutschen Sprachraum üblichen Bezeichnung ‚Fremdsprachenunterricht‘ verwendet, um damit neben der fachdidaktischen auch eine soziologische Sicht auf den Gegenstand anzudeuten und das Geschehen im Klassenzimmer in seinem Milieucharakter zu verstehen¹.

1 In den angelsächsischen Ländern ist die Bezeichnung *language classroom* neben *language teaching and learning* üblich. Eine genaue Entsprechung für die deutsche Bezeichnung ‚Unterricht‘ mit den entsprechenden sozialen Konnotationen fehlt hingegen.

1 Erkenntnisgewinne durch die Nutzung der Dokumentarischen Methode

Der Erkenntnisgewinn der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode lässt sich auf Seiten der fremdsprachlichen Fachdidaktiken mit drei Entwicklungslinien skizzieren, nämlich der Emanzipation der Fremdsprachenforschung von der epistemologischen Rahmung durch Linguistik und Kognitionswissenschaften, der Rezeption des *practical turn* sowie der system- und praktikentheoretischen Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers (vgl. Tesch 2018a). Die Rahmung der fremdsprachendidaktischen Forschung durch Linguistik und Kognitionswissenschaften ist nach wie vor bedeutsam. Auch in den Kultur- und Literaturdidaktiken finden sich auf empirischer Ebene gelegentlich kognitivistische Anleihen auf der Basis von Tests (für die Deutschdidaktik bspw. Frederking et al. 2014). Selbst die soziale Konstruktion von Sprache und Kultur wird empirisch häufig im Sinne der soziokulturellen Theorie des Lernens (u. a. Lantolf und Thorne 2006), d.h. ursprünglich eher linguistisch-konversationsanalytisch und damit indirekt mit Blick auf das Individuum und seine Kognitionen bzw. seine mentalen Prozesse analysiert. Der Blick auf das Individuum dominiert über den Blick auf die Sozialität der Vermittlung und Aneignung, wenn auch jüngere Ansätzen der Sprachaneignungsforschung auf den untrennbaren Zusammenhang beider hinweisen: „Folglich lassen sich Sprachaneignungsprozesse u. E. nicht losgelöst von ihrer soziokulturellen Einbettung bzw. von der wechselseitigen Beziehung zwischen Individuum und Umwelt betrachten und können ebenso wenig auf voneinander klar trennbare Einflussfaktoren reduziert werden“ (Daase und Falkenstern 2020).

Einhergehend mit der Emanzipation von dieser kognitivistischen Tradition vollzieht sich nunmehr zaghaft eine Rezeption des mehr als zwanzig Jahre alten *practice turn* (Schatzki et al. 2001) und seiner soziologischen und kulturtheoretischen Protagonisten. Hier liegen auch Ansatzpunkte für eine system- und praktikentheoretische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers, d.h. der Integration der fremdsprachlichen Fachlichkeit in Modelle der sozialen Sinnkonstruktion im Klassenzimmer (Tesch 2019). Damit erlangen auch Konzepte wie Macht, Differenz, Anerkennung und Legitimation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine grundlagentheoretische Fundierung.

Auch aus umgekehrter Blickrichtung, aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive und konkret der dokumentarischen Unterrichtsforschung, stellt der Fremdsprachenunterricht noch eher einen blinden Fleck dar, sofern man die Arbeiten Bonnerts der anglistischen Didaktik zuordnet (aus zugleich

In den romanischen Ländern kommt die Bezeichnung *enseignement* (frz.), *enseñanza* (sp.), *insegnamento* (it.) dem Konzept Unterricht sehr nahe, während das Konzept *classroom* dort wie im Deutschen noch ungebräuchlich ist.

fremdsprachendidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht zur 2. Phase der Lehrerbildung: Gerlach 2020). Außer dem unlängst erschienen Beitrag von Martens und Vanderbeke (2019) stammen alle rekonstruktiven Untersuchungen zum fremdsprachlichen Klassenzimmer aus den Fremdsprachendidaktiken (vgl. Bauer 2015, Fritz 2020, Grein 2018; Kreft 2020; Tesch 2010, 2018b; Wäckerle (2020) untersucht zwar interkulturelle Konzepte bei Französischlernenden, aber auf der Basis von Gruppendiskussionen außerhalb des Unterrichts.

Perspektivisch ergeben sich als Schnittmenge der dokumentarischen Unterrichtsforschung und der Fremdsprachendidaktik mit Blick auf Verständigungsprozesse im fremdsprachlichen Klassenzimmer vier Erkenntnispotentiale: die fachdidaktische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers, die lernersprachliche Sinnebene, die Einbeziehung sprachlich-kultureller Performanz in das Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik (Bohnsack 2017) sowie die sprachlich-kulturelle Fremdheit als Anstoß für Bildungsprozesse (Nohl 2018). Im Folgenden gehe ich näher auf die vier Bereiche und ihre Erkenntnispotentiale ein, wobei gewisse Überschneidungen und Wiederholungen unvermeidlich sind.

2 Sinnkonstruktionen im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Eine fachdidaktische Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers bezieht insbesondere die fachlichen Komponenten Sprachen und Kulturen, Texte, Themen, Aufgaben, Methoden, Medien und Ergebnisse als „Sache“ des fremdsprachlichen Klassenzimmers ein (Tesch 2019, S. 34ff.). Die folgende Graphik (Abbildung 1) zeigt die verschiedenen Komponenten der „Sache“ (vgl. Baltruschat 2016) im Überblick:

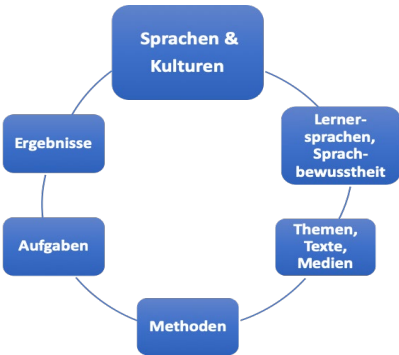


Abbildung 1: Aspekte der „Sache“ im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Alle genannten Aspekte sind im Interaktionssystem Fremdsprachenunterricht dynamisch und prozesshaft miteinander verbunden; sie werden als Normen adressiert und zugleich als Praktiken performativ hergestellt. Die Besonderheit des fremdsprachenunterrichtlichen Interaktionssystems besteht in einem für den Schulunterricht vergleichsweise hohen Ritualisierungsgrad, welcher insbesondere auf die empirisch nachweisbar (Helmke et al. 2007) hohen Anteile des lehrseitigen Inputs, d.h. vor allem der Lehrersprache, sowie das streckenweise parallele Verstummen der öffentlichen Verbalaktivität Lernender zurückgeht. Dieses charakteristische Verstummen geht in erster Linie auf die fehlende oder unzureichende Verfügbarkeit sprachlicher Mittel zurück. Umso größeres Gewicht gewinnen für die rekonstruktive Erforschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers die nonverbalen Handlungen Lehrender und Lernender sowie die Flüstergespräche Lernender.

Fast unbeachtet blieb in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung bislang die lernersprachliche Sinnenebene auf Grundlage der individuellen Sprachbewusstheit (s. unten). Gelegentlich taucht der Einwand auf, auch im nicht fremdsprachlichen Fachunterricht werde ja eine Fachsprache verwendet, z.B. die Sprache der Mathematik oder die Sprache der Chemie. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass hier die Verkehrssprache nach wie vor als Arbeitssprache im Unterricht fungiert, während im Fremdsprachenunterricht die Unterrichts- und Arbeitssprache wechseln. Damit entsteht ein Moment hochgradiger Unbestimmtheit und Brüchigkeit (vgl. Bonnet und Bracker da Ponte 2018). Der heutige institutionalisierte Charakter der Verwendung der Fremdsprache als Verkehrs- und Arbeitssprache im Unterricht bedingt daher auch bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode einige Veränderungen. Die individuellen Interimssprachen der Lerner beeinflussen die Sinnkonstruktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer auf komplexe, meist völlig heterogene und kontingente Weise und ihre Interaktionen im sozialen Gefüge des fremdsprachlichen Klassenzimmers sind daher typologisch nur schwer klassifizierbar. Die Bewältigung dieser Kontingenz stellt an das Interaktionssystem Fremdsprachenunterricht sehr spezifische Anforderungen und ist damit für die Besonderheiten bzw. Idiosynkrasien dieses Systems im Vergleich zu anderen unterrichtlichen Kommunikationssystemen verantwortlich. Infolgedessen richtet sich unser forschendes Interesse nicht nur auf das, was ein bestimmtes beobachtetes Interaktionssystem etwa im Französischunterricht einer Klasse 8 ermöglicht, sondern mehr noch auf das, was es im Fallvergleich mit einer anderen Klasse 8 nicht ermöglicht bzw. sogar verhindert. Auch der Körper und insbesondere die Stimme wirken als Träger von Bedeutung im Fremdsprachenunterricht meist auf eine besondere Art an der Sinnkonstruktion mit. Folglich wird in künftigen rekonstruktiven Forschungen mit der Dokumentarischen Methode auch die sprachlich-kulturelle und die leibliche Performanz in das Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik zu integrieren sein.

Auch die fremdsprachlich-kulturelle Inszenierung, meist als Rollenspiel, als eigentümliche methodische Grundform des fremdsprachlichen Lernhandelns ist in seinem sozialen Sinn im Schulunterricht bisher noch unerforscht. Eine dem Mathematikunterricht eigentümliche methodische Grundform ist die mathematische Problemlösung, im Chemieunterricht ist es das Experiment und im Fremdsprachenunterricht ist es u. a. die fremdsprachlich-kulturelle Inszenierung im Modus des Rollenspiels. Diese Art der Inszenierung ist ein ganzheitlicher Modus, er impliziert Körper, Stimme und Verbalsprache und adressiert reale wie auch fiktive bzw. imaginäre Identitäten. Die sprachlich-kulturelle Inszenierung partizipiert zugleich am fachdidaktischen Wissen von Lehrenden und Lernenden im fremdsprachlichen Klassenzimmer als auch misch, gestisch und verbal an ihrem lernersprachlichen und lernerkulturellen Vorwissen. Von Lernenden wird normativ erwartet, dass sie temporär Identitäten als Englisch-, Französisch-, Spanisch- etc. Handelnde und überdies fiktive oder imaginäre Identifikationen mit Figuren im Lehrbuch, Lektüren oder in davon unabhängigen Aufgaben annehmen. Diese Rollenidentifikationen werden von den Akteuren als Rollenübernahme, Rollenindifferenz oder als Rollendistanz performativ bearbeitet und können als solche praxeologisch rekonstruiert werden. Zu den üblichen schulischen Lernhandlungen treten im fremdsprachlichen Klassenzimmer somit noch – normativ erwartete – identitätserzeugende bzw. -irritierende Lernhandlungen hinzu, die von der Fremdsprachenforschung rekonstruktiv zu erforschen und theoretisch abzubilden sind.

Strebt man eine Modellierung der Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts an, so ist mithin neben den a) Hauptsinnebenen, die mit der Dokumentarischen Methode untersucht werden – dem kommunikativen (meist expliziten) und dem konjunktiven (impliziten) Sinn – innerhalb des kommunikativen Sinns noch b) der didaktisch entworfene Sinn zu berücksichtigen. Hier ist u. a. die Rede vom Ziel und Zweck einer Aufgabe, aber auch vom Bezug von Lehr-Lernhandlungen auf institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne und Evaluationen, auf das didaktische Konzept der Lehrperson sowie auf das von ihr antizipierte didaktische Schülerwissen, kurz auf das gesamte Kontext- und Vorwissen. Hinzu kommt zusätzlich c) das Wissen der Akteure um den individuellen lernersprachlichen Sinn. Letzterer steht in einer reflexiven Beziehung zu den anderen Sinnebenen und verkompliziert wie bereits erwähnt das Fremdsprachenlehren und -lernen außerordentlich. Es treten den Gebrauch der fremden Sprache (bezogen auf lexikalische und grammatikalische Strukturen, Schemata, Begriffe und Konzepte sowie symbolisches Wissen) betreffende Aus Handlungsprozesse zu den ohnehin mitunter komplexen thematischen Aus Handlungsprozessen (z.B. im Kontext von Literaturunterricht) hinzu (vgl. Tesch 2019).

Der lernersprachliche Sinn steht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungsständen in der Lernersprache sowie der mehr oder weniger entwickelten Sprachbewusstheit der Beteiligten. Ich unterscheide an dieser Stelle semantisch zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Während Sprachbewusstheit auf die performative und damit in Form verbaler und nonverbaler Praktiken empirisch rekonstruierbare Ebene abhebt, meint Sprachbewusstsein eine latente Fähigkeit (als psychologisches Konstrukt), eine mentale Struktur, die nicht beobachtbar und mithin für die Arbeit mit der dokumentarischen Methode irrelevant ist. Der lernersprachliche Sinn als Sprachbewusstheit kann vor- oder unbewusst sein und sich rein performativ, d.h. in der praktischen Anwendung äußern; er kann allerdings auch reflektiert und dadurch bewusst werden. Hier schließt sich somit aus Forscherperspektive eine Untersuchung der verbalen und vor allem nonverbalen Lernersprachen an, die die üblichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ergänzt, theoretisch und forschungsmethodologisch jedoch Probleme aufwirft.

Fasst man das fremdsprachliche Klassenzimmer als konjunktiven Erfahrungsraum seiner Akteure, so wird mit dem oben Gesagten deutlich, dass es aus wissenssoziologischer Perspektive drei Wissensbereiche gibt, die im „notorischen Spannungsfeld“ (Bohnsack 2017, S. 18f.) der propositionalen und der performativen Logik interagieren bzw. kooperieren: das organisational-institutionelle Wissen der Akteure, das fachliche und fachdidaktische Wissen und die individuelle Sprachbewusstheit. Ersteres umfasst bspw. ihr Wissen um die Organisation des Fremdsprachenunterrichts in der Institution Schule, d.h. u. a. das pädagogische Wissen sowie Rollenwissen. Das fachliche und fachdidaktische Wissen umfasst Aspekte sprachlichen Wissens (u. a. grammatisches Regelwissen, Vokabelwissen), kulturellen Wissens (Wissen über soziokulturelle Voraussetzungen, über Pluri- und Transkulturalität) sowie Vermittlungs- und Aneignungswissen (z.B. Textwissen und Textbearbeitungswissen, Aufgaben- und Aufgabenbearbeitungswissen). Die individuelle Sprachbewusstheit schließlich umfasst - wie bereits oben erläutert - das Wissen um die eigene verbale und nonverbale Lernersprache sowie die Lernersprachen der anderen. Um ein Beispiel für das Spannungsverhältnis von propositionalem und performativem Sinngehalt mit Bezug auf die Sprachbewusstheit zu geben: In einer Aufgabe zur Inszenierung von Dialogen im Französischunterricht werden Rollen verteilt und übernommen (proponierte Performanz); die Dialoge werden dann in Lerndyaden bearbeitet. In einer der beobachteten Lerndyaden wechselt eine der Teilnehmerin unter Kichern ständig vom Deutschen ins Französische und umgekehrt, während die andere Teilnehmerin die proponierte zielsprachliche Rolle stringent durchhält (performative Performanz). Kommunikative Unsicherheit bei der Inszenierung wird hier also im fremdsprachenunterrichtlichen Subsystem (oder Kontextur) einer Lerndyade performativ und situativ unterschiedlich bearbeitet.

Die folgende Graphik (Abbildung 2) zum konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers fasst in enger Anlehnung an Bohnsack (2017, S. 103) das Gesagte zusammen:

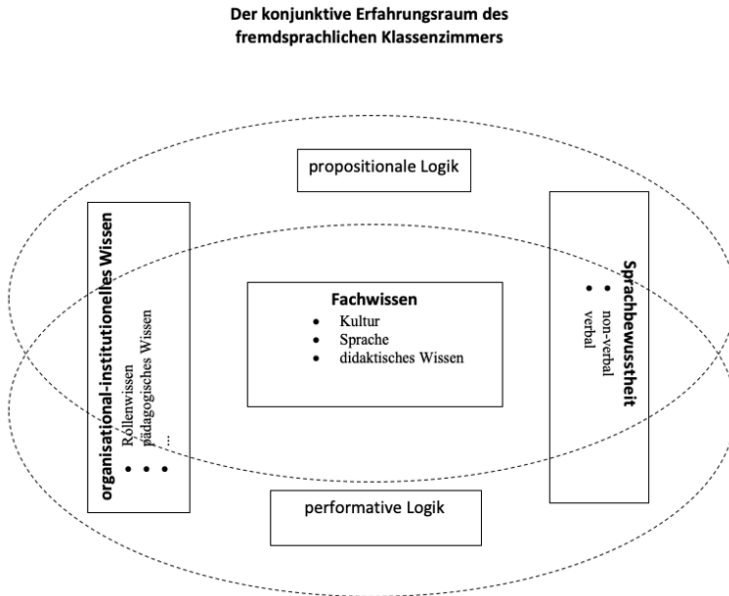


Abbildung 2: Der konjunktive Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers

3 Modelle des fremdsprachlichen Klassenzimmers

Eine zentrale Frage mit Blick auf die rekonstruktive Erforschung des fremdsprachlichen Klassenzimmers ist, mit welchen Modellen versucht werden könnte, die dort empirisch zu ermittelnden Interaktionsstrukturen zu beschreiben. Dabei handelt es sich stets um bestimmte Perspektiven bzw. Perspektivierungen, die bestimmte Aspekte hervortreten lassen und darauf bezogen einen hohen Erklärungswert besitzen und die andere Perspektivierungen wiederum in den Hintergrund treten lassen. Ich stelle im Anschluss ein praxisdidaktisches, ein systemtheoretisches sowie ein praktikentheoretisches Modell vor. Je nach Grundlagentheorie wären natürlich auch andere Modellierungen denkbar, etwa ein soziokulturelles Modell oder ein ethnografisches Modell; die hier vorgestellten Modelle haben sich jedoch auf Grund ihrer Komplementarität für

meine Forschungen zum fremdsprachlichen Klassenzimmer als heuristisch besonders ergiebig erwiesen. Ich gehe zunächst auf ein fachdidaktisches Unterrichtsmodell (Abbildung 3) ein, das auf bestimmte explizite und implizite Annahmen von Fremdsprachenunterricht gründet, wie sie sich in den Lehrwerken, häufig auch in Unterrichtsentwürfen und -besprechungen der ersten Phase (Praxisphasen oder Praxissemester) und der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) der Lehrerbildung sowie in Aussagen befragter Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer im aktiven Schuldienst finden und die in Ansätzen bereits untersucht wurden (Tesch 2010).

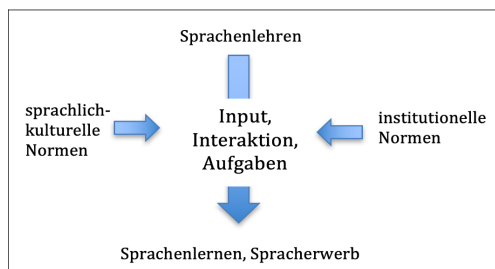


Abbildung 3: Praxisdidaktisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

Grundzüge des in diesem Sinne situierten praxisdidaktischen Unterrichtsmodells sind die Bezüge auf die Leitbegriffe Lehren und Lernen sowie auf programmatisch entworfene Normen. Das Begriffspaar Sprachenlehren und Sprachenlernen bzw. Spracherwerb wird in der Regel unhinterfragt als pädagogisches Grundmodell akzeptiert. Implizit wird damit noch heute eine gewisse Linearität der Wissensvermittlung angenommen, d.h. der gelingende Erwerb einer Fremdsprache wird weniger als Aneignung, sondern vielmehr als Produkt der Vermittlung gewertet. Die Sozialität des Lernens wird dabei in der unterrichtlichen Interaktion verortet. Da Unterrichtende nicht gleichzeitig auch Beobachter des eigenen Unterrichts sein können, herrscht ein Blick auf das fremdsprachliche Klassenzimmer vor, der die Machtstrukturiertheit der Institution Schule und Unterricht, die Gemachtheit der Subjekte im Sinne von Attribuierungen und Adressierungen häufig unbeachtet lässt und die soziale Konstruktion von Sprache und Kultur im fremdsprachlichen Klassenzimmer mitunter übersieht. Einhergehend mit diesem Charakteristikum ist der vorherrschende Bezug auf die normativen Vorgaben von Bildungsstandards, Curricula und insbesondere Aufgaben. Die verschiedenen Ebenen fachdidaktischer Vorgaben durchdringen sich hierarchisch, so dass die abstrakteren Ebenen der Bildungsstandards und der Curricula die konkreteren Ebenen der Aufgaben in Unterrichtsmedien beeinflussen. Letztere üben im praxisdidaktischen Modell eine

zentrale Steuerungsfunktion für die Unterrichtsgestaltung und für Lernprozesse aus (vgl. Thonhäuser 2008). Der Gewinn eines praxisdidaktischen Modells des fremdsprachlichen Klassenzimmers liegt mithin in der Relationierung von programmatischen Normen, Input, Aufgaben und Interaktion aus der Perspektive der Akteure. Dies mag aus erziehungs- oder gesellschaftswissenschaftlicher Sicht unterkomplex bzw. unbefriedigend erscheinen, macht aber deutlich, welches Gewicht die Kategorien Input, Aufgaben und Interaktion aus Akteurssicht besitzen.

Das praxisdidaktische Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers basiert auf dem kommunikativen Wissen der steuernden Akteure, d.h. der Lehrerinnen und Lehrer, Fachleiterinnen und Fachleiter, Lehrwerksautorinnen und -autoren etc. Seine blinden Flecken im Bereich des performativen Wissens können nun in wissenschaftlichen Modellen bearbeitet werden. Das systemtheoretisch verortete Modell (Abbildung 4) stellt die Interaktion in einen übergeordneten theoretischen Rahmen, den des sozialen Systems.

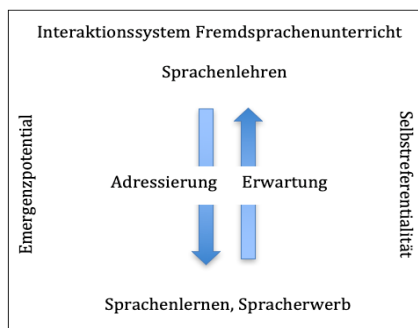


Abbildung 4: Systemtheoretisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

Hier sind es nicht die Pläne und Absichten Einzelner, die das Handeln im Interaktionssystem Unterricht erklärbar machen, sondern es sind vielmehr systemische Ordnungsstrukturen, auf die die Forschung fokussiert.

Bedeutsam an dem systemtheoretischen Unterrichtsmodell gerade für den Fremdsprachenunterricht scheint die Unterscheidung von Bewusstheit und Kommunikation:

Das Emergenzpotential der pädagogischen Kommunikation übersteigt nicht nur beständig die Absichten der Anwesenden, sondern auch deren je situationelle ‚awareness‘. Erst eine Theorie des Schulunterrichts, die diese Trennung zwischen Be-

wusstsein und Kommunikation zu ihrem Ausgangspunkt macht, kann unserer Meinung nach dem Geschehen im Klassenzimmer gerecht werden (Hollstein et al. 2016, S. 70f.).

Die methodologische Herausforderung der „Trennung zwischen Bewusstsein und Kommunikation“ begegnet uns im Fremdsprachenunterricht in zweifacher Hinsicht, nämlich in Bezug auf die verkehrssprachliche pädagogische Kommunikation und zusätzlich in Bezug auf die fremdsprachliche Kommunikation. Die verkehrssprachliche pädagogische Kommunikation wird durch die fremdsprachliche Kommunikation überformt, so dass es zu hochkomplexen emergenten Sinnkonstruktionen kommen kann. Es entstehen an dieser Stelle u. U. neue, differente bzw. differenzierende Verständigungspraktiken. Diese sind zwar im Ordnungsrahmen ‚Fremdsprachenunterricht‘ verankert und auch explizierbar, bilden jedoch auf häufig verwirrende und überdies einzigartige Weise Sinnbezüge. Die Bewusstheit für die Komplexität dieser Sinnbezüge hat bei den Akteuren stets nur eine begrenzte Reichweite, und auch die individuelle Sprachbewusstheit hinkt dem Gesagten sozusagen stets hinterher. Sie kann die nächste Entwicklungsstufe allenfalls im Nachhinein als erreicht protokollieren, während bereits weitere und neue Sinnbildungsprozesse im Gange sind. Die Validierung des fremdsprachlichen Sinns wird im Fremdsprachenunterricht stets auf die Zukunft verschoben, indem nämlich angenommen wird, dass neben dem fremdsprachlichen Lernen auch ein latenter, nicht sichtbarer fremdsprachlicher Erwerb stattfindet, auf den künftig zurückgegriffen werden kann.

Methodisch-methodologische Herausforderungen des systemtheoretischen Modells des fremdsprachlichen Klassenzimmers liegen daher in der Überformung der verkehrssprachlichen Klassenzimmerkommunikation durch emergente Sinnkonstruktionen in der fremdsprachlichen Kommunikation, in der empirischen Validierung des fremdsprachlichen Sinns sowie in der Beziehung der Selektivität des „kollektiven performativen Gedächtnisses“ (Bohnsack 2020; vgl. auch Vogd 2011, S. 179-186) zu den aktuellen fremdsprachlichen Performanzen. Um auch hier ein Beispiel zu nennen: Das kollektive performative Gedächtnis könnte einerseits auf die gesamte Interaktionsgeschichte des erlebten Spanischunterrichts einer Klasse 11 im zweiten Lernjahr zurückgreifen, erklärt damit jedoch noch nicht, wie die konkrete Sinnbildung auf Spanisch zum Thema einer Personenbeschreibung im Lerntandem Tim und Pia (s.u.) verläuft.

Mit dieser Begriffswahl deutet sich bereits die nahe Verwandtschaft des systemtheoretischen Modells zum praktikentheoretischen Modell (Abbildung 5) des fremdsprachlichen Klassenzimmers an. Ich schlage im Hinblick darauf eine basale Kategorisierung vor, die die Praktiken der Vermittlung und Aneignung im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers ins Zentrum stellt und diese durch die Kategorien der Polykontextualität

nach Vogd (2011) (im Rückgriff auf Luhmann) sowie der Individualität ergänzt. Als vierte Modellkomponente greife ich auf den Habitusbegriff nach Bourdieu zurück.

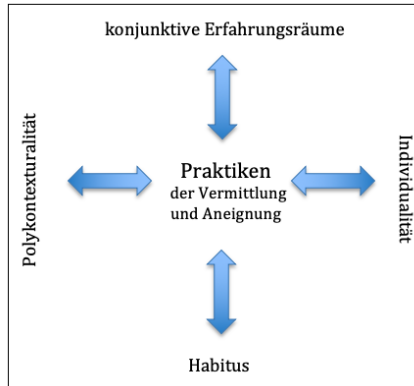


Abbildung 5: Praktikentheoretisches Modell des fremdsprachlichen Klassenzimmers (Tesch 2019)

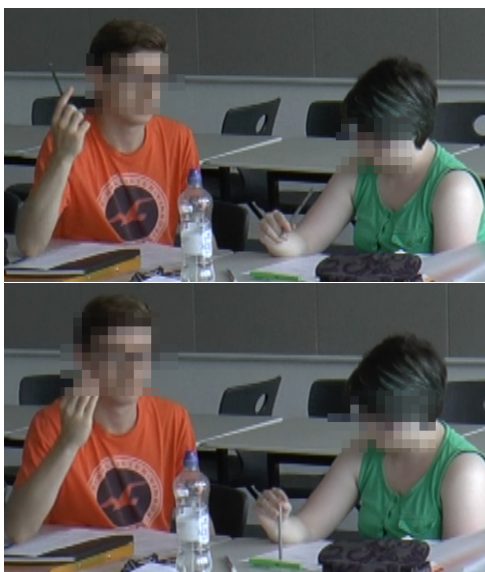
Dieses Modell hat lediglich im Kontrast zu dem systemtheoretischen und praxisdidaktischen Modell eine Funktion und dient dem Hinweis auf zentrale Begriffe, nicht aber der Herstellung von Relationen. Die genannten Begriffe sind bis auf das Konzept der Individualität an anderer Stelle hinlänglich eingeführt und erörtert (Bohnsack 2017; Vogd 2011). Individualität verweist auf diejenigen Anteile in der fremdsprachlichen Verständigung, die allein aus der Sozialität der Verständigung im Klassenzimmerdiskurs heraus nicht erklärbar wären. Hier sind in erster Linie die lernerbiografischen Entwicklungsschichtungen (v.a. lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Ferien- und längere Auslandsaufenthalte, Medienrezeption), sodann die lernersprachlichen Entwicklungsstände und die mit ihnen korrespondierende individuelle Sprachbewusstheit zu nennen. Ferner sind hier bspw. Deutungen von Ereignissen und Handlungen oder von sprachlichen Symbolen zu erwähnen, die ihrerseits auf lernerbiografische Erfahrungen bzw. Erfahrungsräume außerhalb des Klassenzimmers zurückgehen. So mag etwa eine bestimmte sprachliche Formulierung oder Metapher und eine damit verbundene kulturelle Erfahrung derart eng an ein privates Erlebnis einer Person geknüpft sein, dass diese Person die betreffende Formulierung nicht mehr ohne dieses Erlebnis zu aktivieren vermag, gleichzeitig diese Erinnerung jedoch nicht teilen kann, da der gemeinsame Erlebnishintergrund fehlt.

Sprachenlernen im Klassenzimmer wiederum nimmt oft ludisch-komplizenhafte Formen zwischen Banknachbarn an (Mikromilieus) (vgl. Tesch

2018b), häufig in Form von Sprachspielen sowie nonverbalen Handlungen, die der Beobachtung mitunter entgleiten. Mithin liegen auch die mit dem praktikentheoretischen Modell in der Forschungspraxis verbundenen methodisch-methodologischen Herausforderungen auf der Hand, nämlich die Bestimmung des Verhältnisses von Individualität und Sozialität vor dem Hintergrund individueller interimärer Sprachstände (Lernersprachen), die Bestimmung des Verhältnisses von Polykontextualität und konjunktivem Erfahrungsraum, insbesondere mit Blick auf Mikromilieus und *Peers*, sowie generell die Habitusbestimmung im fremdsprachlichen Klassenzimmer vor dem Hintergrund fach- und lernkultureller Voraussetzungen (vgl. Kolbe et al. 2014). Einige Beispiele aus Tesch (2018b) illustrieren das Gesagte.

4 Empirische Beispiele aus der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung

Abbildung 6 und 7 zeigen Tim und Pia aus der 11. Klasse eines kleinstädtischen Oberstufengymnasiums in Nordhessen. Die Schüler lernen Spanisch im Spanischsprechen üben und einen Kurzaufenthalt in Spanien genutzt haben, zweiten Lernjahr. Eine Besonderheit ist, dass sich Tim und Pia auch privat im um ihre Kenntnisse in der Zielsprache zu verbessern.



Abbildungen 6, 7: Tim und Pia, Spanisch Klasse 11, zweites Lernjahr (Tesch 2019)

Tims Gestik ist in dieser Szene weitgehend selbstbezogen, d.h. er sucht selbstständig nach sprachlichen Formulierungen bzw. Problemlösungen und setzt Pia nur am Ende als Ratifizierungspartnerin ein. Sein Sprechen ist diegetisch ausgerichtet:

„Die diegetische Gestaltungsleistung ist die Welt entwerfende und zur Autonomie strebende; sie ist diejenige, die Raum-Zeit-Relationen selbstständig gestaltet und sich gegebenenfalls sogar in der eigenen Erzählung selbst relationiert“ (Tesch 2018b, S. 53).

Pia handelt – nicht nur in dieser kurzen Szene – in Gestik und Mimik deutlich zurückhaltender und stärker auf das Arbeitsblatt fixiert. Ihre Handlungen sind noch stärker mimetisch ausgerichtet:

Die mimetische Gestaltungsleistung im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich von der diegetischen grundsätzlich durch die bloße Ausschnitthaftigkeit der Weltwahrnehmung und das viel ausgeprägtere Abhängigkeitsverhältnis zur Umwelt, insbesondere zur Lehrperson. Sie ist die Welt rekonstruierende, nachahmende aber auch in der Rekonstruktion bereits ‚vor-ahmende‘ [Wulf 1997, S. 1015] Gestaltungsleistung (Tesch 2018b, S. 53).

Es ist wichtig, an dieser Stelle zu betonen, dass das mimetische und das diegetische Sprechen im Fremdsprachenunterricht keine absoluten Pole darstellen, sondern als Tendenzen auf einem Kontinuum zu verstehen sind und mimetische und diegetische Kommunikationshandlungen von einer Person verknüpft werden können. Bei Tim ist zu erkennen, dass seine Gestik und Mimik anders als bei Pia die verbalsprachlichen Äußerungen bereits deutlich unterstützen und seine fremdsprachlichen Handlungen zu verbal-nonverbaler Kohärenz tendieren; ein Durchlauf der Szene ohne Ton lässt erkennen, dass er durchgängig sehr deutliche nonverbale Verständigungssignale sendet.

Mit zunehmender Spracherfahrung wird das Ringen mit der Sprachnot durch das Ringen um Selbstständigkeit ersetzt. Selbstständigkeit (als programmatische fachdidaktische Norm auch als Autonomie gefasst) bedeutet im fremdsprachlichen Kontext vor allem, die Kontrolle über seine Lücken und Fehler zu erringen, d.h. eine performative Sprachbewusstheit aufzubauen. Nach und nach ergreift der Lerner selbst den Taktstock und wechselt von der Bezogenheit auf die Lehrperson und die völlige Anhängigkeit von ihren Validierungs- und Ratifizierungspraktiken auf die Selbstbezogenheit. Tim ist im zweiten Lernjahr bereits soweit, dass er die Lehrerin zwar nach dem spanischen Wort für ‚Beruf‘ fragt, die Antwort aber früher als sie nennt. Seine Frage ist somit eine rein habituelle und nicht mehr sachlich begründete oder pragmatisch notwendige Frage. In seinen Gebärden zeigt sich, dass Tim über diesen

Punkt bereits hinaus ist und sich nun im Selbst- und Partnerbezug bewegt, d.h. er kann sich selbst korrigieren und selbstständig nach Formulierungen suchen und adressiert die Lehrerin oder seine Partnerin allenfalls noch zur Ratifizierung. Tim konstruiert allmählich somit einen – auch im normativen Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts verankerten – diegetischen Habitus, der sich durch Selbstadressierung als kompetent, durch performative Selbstständigkeit sowie durch die beginnende Loslösung von der engen Bindung an die Lehrerin als Sprach- und Lehrhoheit auszeichnet.



Abbildung 8: Nele und Marie, Französisch Klasse 8, erstes Lernjahr (Tesch 2019)

Nele und Marie (Abbildung 8) wurden im Anfangsunterricht Französisch einer 8. Klasse beobachtet. Sie bilden eine Dyade, die sich bereits in der räumlichen Positionierung etwas vom Rest der Klasse isoliert und die direkte Interaktion mit der Lehrerin sucht. Diese wird von beiden als absoluter Fluchtpunkt für ihre fremdsprachlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Lehrerin validiert die Korrektheit der Äußerungen, die Nele und Marie noch kaum bis gar nicht gestisch und mimisch inszenieren. Nele und Marie bewegen sich noch ganz im Rahmen der Mimesis.

Der Habitus des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts ist hier also noch vom Ringen mit der Sprachnot, von der vollständigen Abhängigkeit von der Lehrperson gekennzeichnet. Bis in die Haarspitzen hinein sind Nele und Marie auf die Handlungen der Lehrerin fixiert, die die Äußerungen validiert und zum

Weitermachen oder zum Wiederholen auffordert. Keine der beiden zeigt Ansätze, ihre verbalen Äußerungen nonverbal zu stützen. Eine performative Sprachbewusstheit kann auf dieser Stufe also noch kaum beobachtet werden.

Zugleich indizieren sowohl die verbalen wie auch insbesondere die nonverbalen Handlungen ein implizites Rollenwissen bzw. implizite Rollenattribuierungen. Die Lehrer-Schüler-Rolle und die damit adressierte Wissenshierarchie rahmen die Sprachübung und werden durch verbale Handlungen, aber im selben Maße auch durch Gestik, Mimik, Proxemik und Kinesik enaktiert. Im Rahmen dieser Rollenzuweisung adressieren Nele und Marie die Lehrperson als alleinige Inhaberin von Wissen, sprachliche Fortschritte können somit nur über ihre Vermittlung initiiert und durch sie validiert werden. Frau Weber ihrerseits readressiert Nele und Marie als noch Nichtwissende. Es ist dies eine für den fremdsprachlichen Frontalunterricht durchaus typische Rahmung im klassenöffentlichen konjunktiven Erfahrungsraum. Am Rande dieses öffentlichen Erfahrungsraumes existiert jedoch auch als Mikromilieu der nicht-öffentlichen Erfahrungsraum Maries und Neles, eine Kontextur, in die sich die beiden immer wieder zurückziehen können. Hier spielen sich private und von der Lehrperson und den Mitschülern weitgehend unbeachtete Verständigungsprozesse ab.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend fasse ich nun die wesentlichen Herausforderungen der rekonstruktiven Unterrichtsforschung im fremdsprachlichen Klassenzimmer zusammen. Wie bereits mehrfach erwähnt gilt es, sprachliche und kulturelle Aneignungsprozesse im Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik zu rekonstruieren. Sprachliches Wissen bedeutet immer auch kulturelles Wissen; selbst auf unteren Niveaus wird symbolisches kulturelles Wissen z.B. über Alltagsnormen wie Höflichkeit oder die normative Bedeutung von Dingen vermittelt und angeeignet. Die Sprachbewusstheit ist diejenige Wissensebene, die es Fremdsprachenlernenden erlaubt, sprachlich-kulturelle Phänomene und den darauf bezogenen eigenen Wissensstand sowie ggfs. den Kenntnisstand Dritter zu rekonstruieren. Sie spiegelt zugleich die Sozialität wie auch die Individualität des Lernens, da sie einerseits sozial hergestellt wird, andererseits aber ihre Genese die Konjunktivität des Interaktionsraums des fremdsprachlichen Klassenzimmers übersteigen kann.

Analoges trifft auf die Bewusstheit der Hexis, des gesamten Körperausdrucks, zu. Sie erlaubt es Individuen, Gestik, Mimik, Proxemik und Kinesik zu rekonstruieren, d.h. zu identifizieren und zu deuten. Die nonverbale Kommunikation ist für die gelingende Verständigung primordial, setzt vor der verbalen Verständigung an und wird im fremdsprachlichen Klassenzimmer – vor allem

im Anfangsunterricht – lehrseitig als Medium operationalisiert. Die Bedingungen ihrer Rekonstruktion als Bewusstheit im Vergleich mit der verbalsprachlichen Bewusstheit sind empirisch allerdings noch weitgehend ungeklärt.

Ebenso ungeklärt ist die typologische Klassifizierung von Kongruenzen und Inkongruenzen bei thematisch-kulturellen Aushandlungsprozessen und sprachlichen Performanzen. Die Relationen von individuellen sprachlichen Performanzen und thematisch-kulturellen Aushandlungsprozessen erscheinen vielfältig, oft verwirrend bzw. unvorhersehbar und kontingent (vgl. Bracker 2015). Ähnliches gilt für die typologische Klassifizierung des Umgangs mit unsicheren bzw. nicht vorhandenen fremdkulturellen symbolischen Wissensordnungen (vgl. Kreft 2020).

Die genannten Forschungslücken werden derzeit im DFG-geförderten Projekt „Normen und Praktiken des Unterrichts des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Unterricht der romanischen Sprachen im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel“ des Lehrstuhls für Romanistische Fachdidaktik der Universität Tübingen bearbeitet. In diesem Projekt wird die oben vorgestellte Sicht auf die verbale und nonverbale Herstellung von Sprache und Kultur im Klassenzimmer auf empirisch breiter Basis fundiert. Es wird dabei die, in der fremdsprachendidaktischen Forschung bisher noch eher unter- oder beigeordnete, Unterrichtsvideographieanalyse (Asbrand und Martens 2018, Baltruschat 2018, Kreft 2020, Tesch 2018b, Vernal Schmid i.E.) in den Mittelpunkt gestellt und die Materialität des fremdsprachlichen Klassenzimmers in Form von Stimmen, Körpern und ihren Gebärden sowie den physischen Medien gleichberechtigt, neben dem Medium Sprache, in die Forschung einbezogen. Somit kann nun das gesamte verbale und nonverbale Wissen der Lernenden im Milieu des fremdsprachlichen Klassenzimmers als Forschungsgegenstand adressiert werden. Bei der Videographie wird zusätzlich zu zwei starren Kameras im vorderen und hinteren Klassenzimmerbereich auch eine Körperkamera eingesetzt, die die Lehrperson trägt und die somit zu den zwei starren Perspektiven auf das Klassengeschehen weitere mobile Perspektiven und Bildausschnitte hinzufügt. Methodisch ist angestrebt, das Verfahren der Videographieanalyse Schritt für Schritt an die Bedürfnisse der fremdsprachlichen Unterrichtsforschung anzupassen und zu reflektieren, um damit die Potenziale der Bild- und Videoanalyse im Vergleich zur Analyse von Audiotranskripten auszuschöpfen.

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Baltruschat, A. (2016). Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5. Jg., H. 5, 93-110.
- Baltruschat, A. (2018). Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bauer, V. (2015). Englischlernen – Sinnkonstruktion – Identität. Eine Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2004). Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske und Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10(2), 219-240. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-339871>. Zugegriffen: 15.03.2020.
- Bonnet, A. (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung (S. 286-305). Tübingen: Narr.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 3-13.
- Bonnet, A., & Bracker da Ponte, E. (2018): Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 47, 1, 25-39.
- Bracker, E. (2015). Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Daase, A., & Falkenstein, S. (2020). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachenerwerbsforschung. Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 1. 39–58. Online: <http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/daase-falkenstein> [25.09.2020]
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S., & Göllitz, D. (2015). Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In J. Brüggemann, M.-G. Dehmann & J. Standke (Hrsg.), Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven (S. 87-132). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fritz, J. (2020). Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

- Gerlach, David (2020). Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst? Reihe Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Grein, M. (2018). Der Schüler_innen-„Blick“ auf die Fremdsprache praxeologisch rekonstruiert. Sinnkonstruktion, symbolisches Kapital und schulischer Französischunterricht. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung* (S. 103-120). Berlin: Peter Lang.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2007). Die DESI-Videostudie. Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch 41, 37-43.
- Hollstein, O., Meseth, W., & Proske, M. (2016). „Was ist (Schul-)unterricht?“ – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43-76). Wiesbaden: Springer.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1), 125-143.
- Kreft, A. (2020). Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht. Berlin: Peter Lang.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development: Vygotskian praxis and the research/praxis divide. Oxford: OUP.
- Martens, M., & Vanderbeke, M. (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 87-106). Berlin: Peter Lang.
- Nohl, A.-M. (2018). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68-85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. (Hrsg.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Tesch, B. (2010). Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018a). Die Dokumentarischen Methode in der Fremdsprachenforschung. In K. Aguado, C. Finkbeiner & B. Tesch (Hrsg.), *Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode. Rekonstruktive Verfahren in der Fremdsprachenforschung* (S. 51-68). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018b). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-72.

- Tesch, B. (2019). Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode (2., neubearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Peter Lang.
- Thonhäuser, J. (Hrsg.). (2008). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Vernal Schmid, J. (i.E.). Kultur im Spanischunterricht – Eine rekonstruktive Fallstudie zu einer aufgabenorientierten und filmbasierten Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe II. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Wäckerle, M. (2020). Habituelle Praktiken des Fremdverstehens. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven auf interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen. Berlin: Freie Universität Berlin (Dissertationen FU).

Fremdsprachenunterricht als Fall der dokumentarischen Unterrichtsforschung.

Eine Replik zum Beitrag von Bernd Tesch

Bernd Tesch ersucht in seinem fachdidaktisch konturierten Beitrag sowohl Erkenntnisse aus der Dokumentarischen Unterrichtsforschung für die fremdsprachendidaktische Forschung als auch Erkenntnisse aus der Fremdsprachenforschung für die Dokumentarische Unterrichtsforschung zu reflektieren. Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung des Beitrages gegeben, wobei ausgewählte Aspekte zur Diskussion gestellt und andere Aspekte damit notwendigerweise vernachlässigt werden.

Im Titel des Beitrages wird der Schwerpunkt auf die „Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer“ gesetzt. Im dokumentarischen Sinne wird hier mit dem Begriff der Verständigung die Ebene des kommunikativen Wissens, d.h. eine Verständigung auf Basis kommunikativ-generalisierender Wissensbestände (Bohnsack 2014) aufgerufen. Der Begriff des „fremdsprachlichen Klassenzimmers“ soll dann wiederum auf das „Geschehen im Klassenzimmer in seinem Milieucharakter“ (Tesch i. d. B., S. 433) und damit im dokumentarischen Sinne auf die Ebene des konjunktiven Verstehens verweisen. Diesen Analysefokus expliziert der Autor, indem er „die Sinnebenen im konjunktiven Erfahrungsraum des fremdsprachlichen Klassenzimmers sowie Möglichkeiten seiner Modellierung in theoretischer und empirischer Perspektive“ (ebd.) als zentrale AnalyseEinstellung des Beitrages in Aussicht stellt. Wie die in der Überschrift zentral gesetzte Ebene der Verständigung sich zur Ebene der Sinnkonstruktionen verhält, versucht Tesch u. a. an dem Begriff der Sprachbewusstheit zu konkretisieren.

Zentral in den Ausführungen von Bernd Tesch ist im Weiteren, dass er die Relevanz der dokumentarischen Methode für die fremdsprachendidaktische Forschung herauszuarbeiten versucht. Diese Relevanzsetzung wird plausibilisiert, indem der interaktive Vollzug im Klassenzimmer in das Zentrum

der Analyse gestellt und das Potential für die Fremdsprachenforschung anhand deren Entwicklungslinien und damit auch in Abgrenzung zu den in der Fachdisziplin bis dato etablierten Forschungsperspektiven skizziert werden. Benannt wird erstens die Emanzipation von der linguistischen und kognitionspsychologischen Forschung, zweitens der Einfluss des „practical turns“ sowie drittens die system- und praktikentheoretischen Modellierung des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Hingewiesen wird damit auf unterschiedliche methodologische Paradigmen, die in der Fremdsprachenforschung relevant sind. Zu diskutieren wäre an dieser Stelle, ob die dokumentarische Erforschung des fremdsprachlichen Unterrichts nicht viel mehr eine relevante Forschungsperspektive – neben anderen – innerhalb der Fremdsprachenforschung bzw. in der disziplinären Verortung der Fremdsprachendidaktik darstellt und somit weniger als Vergleichsfall der Fremdsprachenforschung gegenüberzustellen ist. Die Reflexion einer möglichen Differenz in den Paradigmen ließe sich beispielsweise auch gegenstandstheoretisch, z. B. als Bestimmung von Unterricht in sprachtheoretischer vs. praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung (vgl. Proske 2018) bzw. mit Bezug auf die Fremdsprachenforschung als subsumtions- vs. rekonstruktionslogisch (vgl. Martens und Vanderbeke 2019) begründen. So verweisen rekonstruktive Studien, die immer auch fachdidaktischen Disziplinen zuzuordnen sind, wie fachwissenschaftlich relevante Gegenstände dokumentarisch beforscht werden. Dazu zählen neben den vom Autor benannten (eigenen) Forschungen zum Fremdsprachenunterricht beispielsweise auch die Studie von Annika Kreft (2020) zum Einsatz von „fictions of migrations“ im Fremdsprachenunterricht. Die dokumentarische Methode ließe sich somit als eine Forschungsperspektive innerhalb der Fremdsprachenforschung verorten (vgl. Bonnet 2009), die – wie beispielsweise Martens und Vanderbeke (2019) darlegen – herausarbeiten vermag, „wie bestimmte fachliche Anforderungen oder normative Erwartungen, die z. B. in Bildungsstandards, Kerncurricula oder Lehrbüchern formuliert werden, von den Akteurinnen des Unterrichts rekontextualisiert, also in die eigenen Relevanz- und Erfahrungsräume integriert werden“ (ebd.: 99f.). In diese Relationierung des Verhältnisses von Norm und Praxis bzw. von Orientierungsschema und -rahmen wäre dann einerseits auch der von Tesch vorgeschlagene „didaktisch entworfene Sinn“ zu integrieren. Andererseits ließe sich mit dieser Analyseinstellung auf die Relation von Norm und Praxis das mit dem Titel aufgerufene bzw. provozierte Verhältnis von Verständigung und Verstehen noch einmal stärker methodologisch konturieren.

Die mit dem Beitrag auch verfolgte Frage danach, inwiefern der Fremdsprachenunterricht für die dokumentarische Erforschung von Unterricht ‚gewinnbringend‘ sei, lässt sich einerseits als eine empirische Frage betrachten und damit dementsprechend beantworten. Ausgehend von der Idee, dass die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode in der Praxis selber weiterentwickelt wird (Bohnsack 2017), wäre das auch eine dem Forschungsprozess

inhärente forschungsmethodische Frage. Nach Teschs Ausführungen ist die methodische Analyse des fremdsprachlichen Klassenzimmers insbesondere von der Multimodalität der Interaktionen (wie z. B. die Bedeutung des Körpers, der Stimme), spezifischen Interaktionsformen (wie das Rollenspiel) sowie dem Wechsel der Sprachen i.S. von ‚Unterrichts- und Arbeitssprache‘ herausgefordert. „Folglich wird in künftigen rekonstruktiven Forschungen mit der Dokumentarischen Methode auch die sprachlich-kulturelle und die leibliche Performanz in das Spannungsfeld von propositionaler und performativer Logik zu integrieren sein.“ (Tesch i. d. B., S. 436). An dieser Stelle erscheint es lohnenswert zu fragen, was hier das Allgemeine im Besonderen ist und wie dieses Allgemeine als Herausforderung der rekonstruktiven Unterrichtsforschung in die Praxis der dokumentarischen Analyse zu integrieren ist. Anschlussfähig sind die Fragen der Rekonstruktion der körperlichen und sozio-materiellen Bedingtheit respektive der Assoziation mit den Dingen für fachlich konturierte Vermittlungs- und Aneignungsprozesse beispielsweise auch in einem Unterricht, der grundlegend auf die Interaktion mit Instrumenten und Gerätschaften – wie z. B. im Musik- oder Chemieunterricht – angewiesen ist (vgl. Martens et al. i. V.). Den Modus Operandi der Unterrichtspraxis in seiner Komplexität zu rekonstruieren, ist damit sowohl für die empiriebasierte Theoriebildung der Fachdidaktiken als auch die Reflexion und Weiterentwicklung der Forschungspraxis der dokumentarischen Unterrichtsforschung einer der relevanten Impulse. Somit könnte am Fall des Fremdsprachenunterrichts in besonderer Weise deutlich werden, was die Herausforderungen einer rekonstruktiven Analyseinstellung auf die als – im Allgemeinen – als komplex und multimodal zu kennzeichnenden Interaktionen im Unterricht sind (vgl. Asbrand und Martens 2018).

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. (9., durchges. Auflage). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), (S. 219-240). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-339871>. Zugegriffen: 15. März 2020.
- Kreft, A. (2020). Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht. Berlin: Peter Lang.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T., & Menthe, J. (i.V.). Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Martens, M., & Vanderbeke, M. (2019). Rekonstruktive Forschung zum Fremdsprachenunterricht als interdisziplinäres Projekt: Fachdidaktische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektiven. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 87-106). Berlin: Peter Lang.
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 27-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorinnen und Autoren

Dr. Steffen *Amling*

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

E-Mail-Adresse: amlings@hsu-hh.de

Prof. Dr. Barbara *Asbrand*

Goethe-Universität Frankfurt am Main

E-Mail-Adresse: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Tobias *Bauer*

Technische Universität Dresden

E-Mail-Adresse: tobias.bauer3@tu-dresden.de

Michael *Cremers*

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

E-Mail-Adresse: Michael.Cremers@KHSB-Berlin.de

Georg *Geber*

Universität Siegen

E-Mail-Adresse: geber@erz-wiss.uni-siegen.de

Dr. Alexander *Geimer*

Humboldt-Universität zu Berlin

E-Mail-Adresse: alexander.geimer@hu-berlin.de

Sophie-Cathérine *Görtler*

Humboldt-Universität zu Berlin

E-Mail-Adresse: goertler.sophie@gmail.com

Jun.-Prof. Dr. Anja *Hackbarth*

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

E-Mail-Adresse: hackbarth@uni-mainz.de

Annette *Hilscher*

Goethe-Universität Frankfurt am Main

E-Mail-Adresse: hilscher@em.uni-frankfurt.de

Dr. Jan-Hendrik *Hinzke*
Universität Bielefeld
E-Mail-Adresse: jan-hendrik.hinzke@uni-bielefeld.de

Dr. Nora F. *Hoffmann*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de

David *Jahr*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: david.jahr@politik.uni-halle.de

Dr. Sabine *Klinger*
Karl-Franzens-Universität Graz
E-Mail-Adresse: sabine.klinger@uni-graz.at

Dr. Marlene *Kowalski*
Stiftung Universität Hildesheim
E-Mail-Adresse: marlene.kowalski@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Matthias *Martens*
Universität zu Köln
E-Mail-Adresse: m.martens@uni-koeln.de

Dominique *Matthes*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: dominique.matthes@zsb.uni-halle.de

Prof. Dr. Anja *Mensching*
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
E-Mail-Adresse: mensching@paedagogik.uni-kiel.de

Prof. Dr. Arnd-Michael *Nohl*
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
E-Mail-Adresse: nohl@hsu-hh.de

Dr. Kaspar *Molzberger*
Charité Universitätsmedizin Berlin
E-Mail-Adresse: kaspar.molzberger@charite.de

Dr. Hilke *Pallesen*
Universität Bremen
E-Mail-Adresse: pallesen@uni-bremen.de

Stefan *Rundel*
Otto-von-Guericke Universität Magdeburg
E-Mail-Adresse: stefan.rundel@ovgu.de

Prof. Dr. Burkhard *Schäffer*
Universität der Bundeswehr München
E-Mail-Adresse: burkhard.schaeffer@unibw.de

Dr. Britta *Schmitt-Howe*
Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
E-Mail-Adresse: schmitt.britta@baua.bund.de

Dr. Julia *Sotzek*
Philipps-Universität Marburg
E-Mail-Adresse: sotzek@staff.uni-marburg.de

Dr. Katrin *Springsgut*
Goethe-Universität Frankfurt am Main
E-Mail-Adresse: k.springsgut@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Claudia *Streblow*
Fachhochschule Dortmund
E-Mail-Adresse: claudia.streblow-poser@fh-dortmund.de

Prof. Dr. Tanja *Sturm*
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail-Adresse: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Kevin *Stützel*
Friedrich-Schiller-Universität Jena
E-Mail-Adresse: kevin.stuetzel@uni-jena.de

Prof. Dr. Bernd *Tesch*
Eberhard Karls Universität Tübingen
E-Mail-Adresse: bernd.tesch@uni-tuebingen.de

Marah *Theuerl*

Justus-Liebig-Universität Gießen

E-Mail-Adresse: marah.l.theuerl@sowi.uni-giessen.de

Dr. Sarah *Thomsen*

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

E-Mail-Adresse: thomsens@hsu-hh.de

Dr. Benjamin *Wagener*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-Mail-Adresse: benjamin.wagener@paedagogik.uni-halle.de

Assoc. Prof. Dr. Clemens *Wieser*

Danish School of Education

E-Mail-Adresse: wie@edu.au.dk